Niveau(x) d'enseignement: S  Numéro EDUQ : 6970224
Centre d'intérêt: 740

Bergeron, Gilles.

L'implication des professeurs dans la formation documentaire des étudiants universitaires / par Gilles Bergeron. -- [Hull?] : G. Bergeron, 1987.
vii, 89 f. ; ill. ; 26 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. vi-vii.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Formation documentaire * Recherche documentaire * Utilisation de la bibliothèque * Bibliothèque * Attitude de l'étudiant * Comportement de l'étudiant * Thèse * Questionnaire * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Le but de cette recherche est de développer conjointement avec des professeurs volontaires de l'UQAH des stratégies qui favoriseront l'accès des étudiants à la documentation et d'évaluer l'impact de ces stratégies sur les connaissances, le comportement et l'attitude des étudiants. Les stratégies utilisées: le professeur démontre aux étudiants l'importance de la documentation, un travail de recherche impliquant la consultation de la documentation, présentation par le professeur de la documentation pertinente au cours, suggestion de consulter le bibliothécaire, bouquinage, note attribuée à la bibliographie d'une recherche. La comparaison des résultats d'un questionnaire soumis en début et en fin de session montre une progression sensible des connaissances et du comportement des étudiants vis-à-vis de la documentation alors que le facteur "attitudes" demeurait stable.

Type de document: r

EDUQ
8970224

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN EDUCATION

PAR

GILLES BERGERON

# L'implication des professeurs dans la formation documentaire des étudiants universitaires

JUILLET 1987

**ÉDUQ**

**BASE DE DONNÉES INFORMATISÉE SUR**
**LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT QUÉBÉCOISE EN ÉDUCATION**

## AUTORISATION DE REPRODUCTION

(s'il vous plaît, veuillez remplir un formulaire par document)

AUTEUR(S): BERGERON, Gilles

TITRE: L'implication des professeurs dans la formation des enseignants dans le milieu scolaire

ÉDITEUR:

---

### DISPONIBILITÉ

- Ce document est présentement en vente chez l'éditeur .....
  Numéro ISBN .....
- Ce document n'est pas présentement en vente ✓

---

### AUTORISATION

- J'accepte que ce document soit microfiché sans frais de ma part
  - ☒ oui (veuillez signer la formule ci-dessous)
  - ☐ non
- J'autorise, sans exiger de droits d'auteur, la Centrale des bibliothèques à reproduire et à distribuer sur une base non lucrative, dans le cadre de la base de données ÉDUQ, les microfiches du document ci-haut mentionné.

Signature Gilles Bergeron Date le 31/8/89

---

Nom et prénom du répondant
(en lettres moulées s.v.p.)

Adres M. Gilles Bergeron
Université du Québec à Hull
Bibliothèque
Case postale 1250, Succ. B
Hull, Québec
J8X 3X7

819-595-2373

Retourner à

ÉDUQ

Services documentaires multimedia (SDM)
1685, rue Fleury Est
Montréal, Québec
H2C 1T1

IP 8724

## REMERCIEMENTS

C'est sous la direction de Madame Lorraine Savoie-Zajc que ce rapport de recherche a été rédigé: nous la remercions de ses précieux conseils et de sa collaboration; nous voulons aussi exprimer notre reconnaissance à Monsieur Benoit Charbonneau qui a su nous guider au cours de la première étape du projet.

Nous tenons à remercier toutes les autres personnes qui ont apporté leur collaboration dans la réalisation de ce rapport: nous pensons particulièrement aux professeurs qui ont participé à l'intervention, aux étudiants qui ont répondu aux questionnaires et à tous ceux qui nous ont apporté du support, de la compréhension et des encouragements.

TABLE DES MATIERES

pages

REMERCIEMENTS ..... i

TABLE DES MATIERES ..... ii

LISTE DES TABLEAUX ..... iii

LISTE DES FIGURES ..... iv

LISTE DES APPENDICES ..... v

BIBLIOGRAPHIE ..... vi

INTRODUCTION ..... 1

CHAPITRE I: Le contexte de la recherche ..... 4

CHAPITRE II: L'organisation de la recherche ..... 10

CHAPITRE III: Le cadre théorique de la recherche ..... 14

3.1 La notion d'apprentissage ..... 16
3.2 La formation documentaire à l'université ..... 20
3.3 La collaboration des professeurs ..... 25

CHAPITRE IV: L'intervention ..... 32

4.1 La méthodologie ..... 32
4.1.1 La situation idéale ..... 33
4.1.2 Les solutions possibles ..... 34
4.1.3 La solution retenue ..... 36
4.1.4 La description de la démarche ..... 37
4.2 L'application de la solution retenue ..... 39
4.2.1 La constitution de l'équipe des professeurs ..... 39
4.2.2 Les stratégies ..... 41
4.2.3 Le diagnostic des étudiants ..... 44

CHAPITRE V: L'analyse des résultats ..... 48

5.1 La méthode ..... 48
5.2 Les résultats ..... 49
5.2.1 Considérations générales ..... 51
5.2.2 Les connaissances ..... 52
5.2.3 Le comportement ..... 53
5.2.4 Les attitudes ..... 57
5.3 L'évaluation de l'expérience ..... 61
5.3.1 La discussion des résultats ..... 61
5.3.2 L'inventaire et les limites ..... 64

CONCLUSION ..... 66

# LISTE DES TABLEAUX

pages

Tableau 1: Les résultats des questionnaires ..... 50

Tableau 2: La fréquentation de la bibliothèque ..... 55

Tableau 3: La lecture d'articles de périodiques ..... 56

Tableau 4: La consultation d'index de périodiques spécialisés ..... 58

Tableau 5: L'utilisation du prêt-entre-bibliothèques.. 59

# LISTE DES FIGURES

page

Figure 1: Modèle de Ford ..... 24

## LISTE DES APPENDICES

pages

Appendice A: La formation documentaire au C.E.U.O.Q. . 69

Appendice B: Questionnaire [janvier] ..... 78

Appendice C: Questionnaire [avril] ..... 84

## BIBLIOGRAPHIE


Bennis, Warren G. (et al.). The Planning of Change. 3e éd. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976, ix, 517 p., 24 cm.

Bruner, Jerome S. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, Harvard University Press, 1971. x, 176 p., 20 cm.

Carnegie Commission on Higher Education. Reform on Campus: Changing Students, Changing Academic Programs. New York, McGraw-Hill, 1972. ix, 137 p., 23 cm.

Collerette, Pierre et Gilles Delisle. Le changement planifié. Montréal, Agence D'Arc, 1982. x, 213 p. 23 cm.

Cottam, Keith et Connie Dowell. "A Conceptual Planning Method for Developing Bibliographic Instruction Programs". Journal of Academic Librarianship, vol. 7, no 4, (sept. 1981), pp. 223-228.

Ford, Nigel. "Towards a Model of Library Learning in Educational Systems". Journal of Librarianship, vol. 11, no 4, (oct. 1979), pp. 247-266.

Havelock, Ronald. Planning for Innovation Through Dissemination and Utilization of Knowledge. Ann Arbor, Institute for Social Research, 1979. 533 p., 29 cm.

Hills, Philip James. The Self-Teaching Process in Higher Education. New York, S. Wiley, 1976. 144 p., 22 cm.

Huse, Edgar et Thomas Cummings. Organization Development and Change. 3e éd. St-Paul, West Publishing, 1985. xv, 583 p., 25 cm.

Joyce, Bruce et Marsha Weil. Models of Teaching. 2e éd. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1980. xxiv, 499 p., 24 cm.

Kobelski, Pamela et Mary Reichel. "Conceptual Frameworks for Bibliographic Instruction". Journal of Academic Librarianship, vol. 7, no 2, (mai 1981), pp. 73-77.

Kerka, S., D. Murray et A. Robbins. "LIP Service: the Undergraduate Library Instruction Program at the Ohio Stage University". Journal of Academic Librarianship, vol. 7, no 5, (novembre 1981), pp. 279-282.

Lewin, Kurt. Field Theory in Social Science. Chicago, University of Chicago Press, 1976, xx, 346 p. 23 cm.

Lippitt, Ronald; Jeanne Watson et Bruce Westley. The Dynamics of Planned Change. New York, Harcourt, Brace and World, 1958. 312 p. 21 cm.

Lubans, John. Educating the Library User. New York, Bowker, 1974. xiv, 435 p., 24 cm.

Lubans, John. Progress in Educating the Library User. New York, Bowker, 1978. 230 p., 24 cm.

Québec (Prov.) Commission d'étude sur les universités. Rapport du Comité de coordination. Québec, Commission d'étude sur les universités, 1979. 77 p., 28 cm.

Québec (Prov.) Conseil supérieur de l'éducation. L'activité éducative: rapport annuel 1969-1970. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1971. ix, 239 p., 25 cm.

Tessier, Roger et Tellier, Yvan, éd. Changement planifié et développement des organisations. Montréal, Ed. de l'IFG, 1973. xiii, 825 p., 23 cm.

Tessier, Yves. "Apprendre à s'informer: les fondements et les objectifs d'une politique de formation documentaire en milieu universitaire". Documentation et bibliothèques, vol. 23, no 2, (juin 1977), p. 77.

Thelen, Herbert. "Concepts for Collaborative Action-Inquiry", dans Goodwin Watson, Concepts for Social Change. Washington, National Education Association, 1969, pp. 37-46.

University of Wisconsin. Bibliographic Instruction Program, Parkside, University of Wisconsin, 1978. 50 p., 28 cm.

Watson, Goodwin, éd. Concepts for Social Change. Washington, National Education Association, 1969. viii, 88 p., 23 cm.

Williams, Nyal Z. et Jack T. Tsukamoto. Library Instruction and Faculty Development. Ann Arbor, Pierian Press, 1980. 86 p., 23 cm.

# INTRODUCTION

Au cours des deux dernières décennies, l'université a été entrainée dans un vaste courant éducatif et a été marquée par l'évolution des différents mouvements de la culture. C'est l'un des constats que les membres de la Commission d'étude sur les universités au Québec ont signalé à travers leur analyse de la société québécoise(1). L'entreprise intellectuelle qu'est l'université doit poursuivre un dessein de connaissance, de découverte, de recherche et de formation: elle doit assurer l'épanouissement culturel de ses membres devant toutes les sciences et les réalités du monde actuel.

Pour accomplir cette mission et pour diffuser toutes ces connaissances, le niveau de l'enseignement supérieur dispose, entre autres, de deux types de ressources: les sources vivantes (les professeurs) et les sources enregistrées (les documents de toutes sortes). C'est à ce dernier niveau que se situe notre recherche: Comment les sources enregistrées d'information contribuent à la formation de l'étudiant, et surtout comment l'étudiant doit procéder afin d'accéder à la masse des sources enregistrées d'information. C'est ce que la Commission Carnegie sur l'enseignement supérieur aux

---

1. Commission d'étude sur les universités, Rapport du Comité de coordination, Québec, Commission d'étude sur les universités, 1979, pp. 11-13.

Etats-Unis a appelé "apprendre à s'informer"(2). Cette Commission a mis évidemment l'accent sur la transmission des connaissances en milieu universitaire, mais a insisté sur l'acquisition d'habiletés pour une formation personnelle permanente, particulièrement par le travail individuel et par l'entremise de la bibliothèque. En effet, devant l'explosion des connaissances, il est de plus en plus nécessaire de donner à l'étudiant les moyens de développer cette aptitude à repérer et à utiliser efficacement l'information, ce qui lui permettra de répondre à ses besoins académiques et plus tard de continuer à s'éduquer par lui-même.

Pour nous, cette préoccupation de voir l'étudiant apprendre à utiliser la documentation est née de l'expérience acquise au cours de notre travail quotidien de bibliothécaire dans une bibliothèque universitaire. La possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances par l'entremise de la documentation est presqu'illimitée, mais concrètement nous constatons que cette richesse documentaire est loin d'être suffisamment exploitée. C'est pourquoi, nous intervenons de façon régulière auprès d'un certain nombre d'étudiants pour leur apprendre à utiliser les différentes sources de la documentation.

---

2. Carnegie Commission on Higher Education, Reform on Campus: Changing Students, Changing Academic Programs. New York, McGraw-Hill, 1972, pp. 23-24.

Nous sommes cependant venu à la conclusion que ce n'est pas suffisant: il faut l'intervention des professeurs si nous voulons soutenir l'intérêt de l'étudiant vis-à-vis la documentation et l'information dans sa formation à l'université. Voilà le postulat qui nous guidera tout au long de cette recherche.

Le présent rapport de recherche expose d'abord le contexte de la recherche et l'énoncé du problème. Ensuite, le cadre théorique sur lequel nous nous sommes appuyé pour faire notre intervention sera développé. En dernier lieu l'intervention elle-même est explicitée, pour en arriver ensuite à une analyse des résultats. Cette analyse permettra de dégager l'impact que cette intervention pourra avoir dans notre milieu.

# CHAPITRE I

## Le contexte de la recherche

C'est comme bibliothécaire dans un établissement universitaire que nous présentons cette recherche; je suis responsable des services à l'usager d'une bibliothèque qui dessert une université régionale comprenant plus de 4,000 étudiants dont 1,200 sont à plein temps. Les services à l'usager offerts par la bibliothèque comprennent, entre autres, l'aide à l'usager et la formation documentaire; c'est dans le cadre de ces deux services, surtout la formation documentaire, que se situe notre recherche. En exerçant le travail relié à ces deux fonctions, nous constatons que l'ensemble des étudiants consultent trop occasionnellement la documentation de la bibliothèque, que plusieurs d'entre eux ne montrent pas d'intérêt à dépasser leurs besoins primaires d'information et qu'ils ne profitent pas de toutes les possibilités que leur offre la documentation dans son ensemble.

A partir de ces constatations, nous estimons que l'étudiant devrait avoir l'occasion, tout au long de son séjour à l'université, de se familiariser avec la documentation et l'information de sa spécialité pour qu'il devienne autonome dans la façon de les obtenir. Et la formation

documentaire peut permettre cette autonomie en amenant l'étudiant à "apprendre à connaître et à utiliser efficacement les ressources documentaires dans le but de répondre à des besoins personnels ou professionnels d'information"(1). C'est à partir de cet apprentissage que peut être défini le concept de formation documentaire: "l'ensemble des activités d'apprentissage permettant de connaître et d'utiliser les ressources documentaires de façon optimale afin de répondre à des besoins d'information pour fins d'étude, de recherche et de ressourcement permanent"(2). C'est grâce à ces activités que l'étudiant peut viser une certaine autonomie.

Ainsi, cette autonomie vis-à-vis la documentation permet à l'étudiant de se familiariser avec les principaux accès à la documentation, de développer les habiletés et de chasser ce genre de crainte qu'il a de la bibliothèque. Plus concrètement, sur le plan des savoirs, l'étudiant connait les principales sources d'information dans sa spécialité: il sait où aller chercher son information. Quant aux savoir-faire, l'étudiant est capable d'utiliser les catalogues de la bibliothèque, est capable de localiser sa documentation d'intérêt à l'intérieur de la bibliothèque et est capable

---

1. Yves Tessier, "Apprendre à s'informer: les fondements et les objectifs d'une politique de formation documentaire en milieu universitaire", Documentation et bibliothèques, vol. 23, no. 2 (juin 1977), p. 77.

2. Ibid.

d'utiliser les ouvrages de consultation appropriés. Sur le plan du savoir-être, l'étudiant ne craint plus la bibliothèque, a confiance dans ses capacités de l'utiliser et est ouvert aux possibilités d'apprentissage à partir de la documentation. En somme, être plus autonome sur ce plan, c'est, pour l'étudiant, posséder ou se donner les capacités de continuer son apprentissage. D'ailleurs, comme le résume si bien Hills[3], un des plus importants buts de l'éducation universitaire est d'aider l'étudiant à apprendre, non seulement par l'intermédiaire des cours à l'université, mais aussi de l'aider pour qu'il continue à apprendre une fois son diplôme obtenu.

Si nous voulons que l'étudiant continue son apprentissage, il faut le supporter dans cette poursuite de la formation et un des moyens, c'est de lui montrer comment aller chercher l'information désirée et nécessaire. Si, au cours de ses années à l'université, l'étudiant est à l'aise devant l'accès à la documentation de son domaine, il lui sera plus facile d'exercer une autonomie lorsqu'il travaillera dans le secteur de sa spécialité. Voilà la situation idéale que nous voulons faire prévaloir pour l'étudiant: notre intervention se veut un des moyens de la favoriser.

---

3. Philip J. Hills, The Self-Teaching Process in Higher Education, New York, J. Wiley, 1976, p. 9.

Cet idéal, nous ne sommes pas le seul à l'entretenir et il est évident que ce n'est pas la première fois que le problème est abordé: certaines expériences ont été vécues dans d'autres universités. Ainsi, à l'Université du Wisconsin[4], un programme de formation documentaire a été établi pour que l'étudiant, une fois son programme d'étude de premier cycle complété, soit capable d'utiliser efficacement les ressources de la bibliothèque et d'identifier les matériaux susceptibles de répondre à son besoin d'information. Quant à l'Université de l'Etat de l'Ohio[5], un programme analogue veut permettre à l'étudiant de reconnaitre la relation existant entre l'acquisition de connaissances et l'utilisation des ressources de la bibliothèque. Par l'utilisation de la bibliothèque, on vise l'émergence d'une pensée indépendante et d'un apprentissage permanent. Dans ces deux milieux, un manque d'autonomie chez l'étudiant avait été remarqué: c'est pourquoi, ces programmes ont été implantés. Au Québec, à l'Université Laval[6], une politique de formation documentaire a été établie par la Bibliothèque avec la collaboration du Service de pédagogie universitaire: cette politique a été axée sur la dimension pédagogique de la bibliothèque.

---

4. University of Wisconsin, Bibliographic Instruction Program, Parkside, University of Wisconsin, 1978, pp. 2-50.
5. S. Kerka, D. Murray et A. Robbins. "LIP Service: the Undergraduate Library Instruction Program at the Ohio State University", Journal of Academic Librarianship, vol. 7, no. 5 (november 1981), pp. 279-282.
6. Tessier, Yves, op. cit., pp. 78-82.

Dans notre université, un programme a été présenté aux autorités concernées (Appendice A). Certains éléments de ce programme de formation documentaire, à savoir l'initiation à la bibliothèque et le séminaire documentaire, sont offerts de façon régulière: toutefois, nous constatons que les étudiants n'ont pas suffisamment la possibilité de mettre en pratique cette formation.

Comment alors est-il possible de pallier à ce problème? Compte tenu de notre expérience antérieure, il nous parait nécessaire que l'étudiant ait l'occasion, à l'intérieur de chacun de ses cours, de se familiariser avec la documentation: et cette occasion, c'est le professeur qui va la lui donner. D'ailleurs, Lubans(7) et Gardiner(8) insistent sur le fait que les professeurs ont un rôle crucial dans l'utilisation de la bibliothèque: ce sont eux qui permettent ce contact régulier avec la documentation de la bibliothèque et qui peuvent amener l'étudiant à développer une habitude qui l'aidera pendant son séjour à l'université à parfaire son apprentissage et ensuite à poursuivre son apprentissage de façon autonome.

---

7. John Lubans, Progress in Educating the Library User, New York, Bowker, 1978, pp. 1-11.
8. George Gardiner, et al., "Critique of the Faculty Development and Library Instruction Movements", dans N.Z. Williams et S. T. Tsukamoto, éd., Library Instruction and Faculty Development, Ann Arbor, Pierian Press, 1982, pp. 67-80.

En résumé notre problème de recherche s'intéresse au fait que l'étudiant n'a pas régulièrement l'occasion de se familiariser avec la documentation et ainsi n'acquiert pas l'autonomie nécessaire. Une des réponses à ce problème pourrait être la collaboration accrue du professeur. Pouvons-nous supposer que, si le professeur met l'accent sur l'apport de la documentation à l'intérieur de son cours, il en résulterait, chez l'étudiant, un accroissement des connaissances, un comportement plus ouvert et des attitudes plus positives vis-à-vis la bibliothèque et la documentation?

## CHAPITRE II

### L'organisation de la recherche

Notre recherche comprend un double objectif: d'abord l'objectif éloigné que nous visons, c'est que l'étudiant puisse atteindre une certaine autonomie, ce qui lui permettra de connaitre et d'utiliser efficacement les ressources documentaires pour des fins personnelles ou professionnelles d'information; par conséquent cet objectif contribue à l'élargissement du plan de l'apprentissage de l'étudiant. Mais dans le cadre de cette recherche, cet objectif fait face à certaines contraintes de temps qui ne nous permettent pas de contrôler et d'analyser tous les résultats escomptés.

L'objectif immédiat de notre intervention consiste à développer conjointement avec des professeurs volontaires, des stratégies qui faciliteront l'accès des étudiants aux diverses sources documentaires; grâce à ces stratégies, les étudiants deviendront plus réceptifs vis-à-vis la bibliothèque et sa documentation. Ainsi, le but de la recherche n'est pas d'établir un programme d'intervention pour l'ensemble des professeurs, mais plutôt de développer des stratégies qui pourront, par la suite, être suggérées aux professeurs, et d'évaluer l'impact de ces stratégies sur les connaissances,

le comportement et les attitudes des étudiants.

La méthodologie développée pour atteindre cet objectif comprend cinq étapes: d'abord il y a la constitution de l'équipe des professeurs qui doivent partager les mêmes perceptions, qui sont intéressés à participer à la démarche et qui sont prêts à utiliser des stratégies de sensibilisation à la bibliothèque et à sa documentation dans le cadre d'un de leurs cours à l'intérieur d'une session donnée.

Puis, il y a l'établissement d'un premier diagnostic auprès de trois groupes d'étudiants: nous voulons connaître à quel niveau de connaissance ils sont dans l'utilisation de la bibliothèque et comment ils considèrent l'importance de la documentation à l'intérieur de leurs études; ce diagnostic se fera à l'aide d'un questionnaire (Appendice B).

Ensuite, c'est l'application de stratégies, par le professeur, auprès des étudiants tout au cours de la session: ces stratégies permettront aux étudiants d'entrer en contact avec la documentation de leur champ d'intérêt et ainsi, nous l'espérons, d'augmenter la perception qu'ils ont de l'importance de la documentation à l'intérieur de leurs cours. Les stratégies concernées seront décrites dans le chapitre de l'intervention.

A la fin des cours de la session, les étudiants concernés reçoivent un autre questionnaire (Appendice C): celui-ci permettra d'analyser l'impact des stratégies utilisées auprès des étudiants et de constater l'évolution des connaissances et du comportement vis-à-vis les accès à la documentation.

La dernière étape, c'est l'évaluation de l'ensemble de l'intervention. Est-ce que la compilation des questionnaires indique une certaine efficacité des stratégies? Quel est le niveau d'amélioration des connaissances, du comportement et des attitudes des étudiants? L'intervention est-elle applicable à une plus grande échelle?

Maintenant, quelles sont les limites de notre recherche? Il y a d'abord le nombre de personnes impliquées; idéalement il aurait fallu travailler avec le plus grand nombre possible de professeurs et d'étudiants, mais pour la bonne marche de l'intervention, nous devions nous imposer des limites; nous avons travaillé avec trois groupes d'étudiants et deux professeurs. Ces professeurs ont collaboré de façon volontaire: cette intervention ne se fait pas dans le cadre d'un programme obligatoire, mais elle se réalise dans le cadre d'une collaboration mutuelle.

Et il y a les limites de temps: l'intervention doit toucher des groupes d'étudiants donnés, et c'est à

l'intérieur d'une session universitaire que nous pourrons nous assurer de la continuité de ces groupes. Aussi à l'intérieur d'une seule session, nous ne pourrons nous attendre à des changements très significatifs sur le plan de l'autonomie documentaire. Une telle recherche sur les impacts chez les étudiants pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure étalée sur une période de temps plus longue.

Un autre obstacle, c'est le manque d'intérêt de la part d'une bonne partie des étudiants vis-à-vis la bibliothèque. Nous ne prétendons pas, au lendemain de notre intervention, avoir fait disparaître complètement ce manque d'intérêt; toutefois nous croyons que ce sont des actions comme la nôtre qui peuvent contribuer à mettre en valeur l'apport formateur de la bibliothèque.

## CHAPITRE III

### Le cadre théorique de la recherche

La recension des écrits cherche à alimenter théoriquement les différents aspects de notre recherche, à savoir la formation documentaire de l'étudiant en vue de l'utilisation de la documentation de la bibliothèque et l'implication des professeurs. Avant d'aborder les éléments spécifiques du cadre théorique, nous voulons signaler globalement l'apport de l'apprentissage. La formation implique une forme d'apprentissage et, dans notre milieu d'intervention, la formation documentaire comprend un ensemble d'activités d'apprentissage. Dans ce rapport, l'apprentissage sera défini comme un processus interne et personnel vécu par l'apprenant et comme un processus interactionnel à l'intérieur d'un environnement qui le facilite; c'est par l'apprentissage que l'étudiant en arrive à des modifications cognitives et à des changements de comportement.

Ainsi, en nous inspirant de la conception personnaliste de l'apprentissage, conception centrée sur l'étudiant, nous croyons que "l'activité a son centre et son dynamisme dans l'étudiant, dans la croissance et l'épanouissement de la personnalité de celui qui s'éduque... Il se développe et

apprend de façon permanente durant toute sa vie... L'enfant (l'apprenant) n'a pas à participer à son éducation, il en est l'agent principal, il en est l'expert[1]". Mais nous soutenons aussi que "le professeur participe à l'activité éducative... Il apporte concours et assistance comme un agent coopérateur... Il a pour rôle de faciliter les démarches d'apprentissage de l'étudiant, de favoriser l'accès rapide aux savoirs et aux sources d'information... [Mais il] ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant[2]".

Dans notre intervention, nous aurons une conception de l'apprentissage qui tiendra compte de l'interaction entre les forces internes (auto-réalisation) et l'influence externe (rôle du professeur); cette conception définit l'éducation comme un processus organisé et structuré dans lequel l'étudiant a un rôle prépondérant, qui ne nie pas l'importance du professeur. C'est un processus interne mais soutenu par une structure externe.

C'est à l'intérieur de cette perception de l'apprentissage que nous voulons aborder les trois éléments du cadre théorique, éléments qui s'inspirent de thèses sur lesquelles

---

1. Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative: rapport annuel 1969-70, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1971, pp. 25 et 37.
2. Ibid., pp. 28 et 37.

l'intervention est basée. Les trois volets que nous avons considérés sont la notion d'apprentissage, la formation documentaire à l'université et l'implication ou la collaboration des professeurs.

### 3.1 La notion d'apprentissage

Nous avons déjà insisté, au début de ce chapitre, sur l'importance de la notion d'apprentissage dans le cadre de notre intervention: l'étudiant à l'université est toujours en situation d'apprentissage, qu'il assiste au cours, qu'il remplisse les conditions exigées par le professeur ou qu'il utilise la documentation de la bibliothèque. Ce dernier aspect a son importance, pour l'étudiant, autant dans ses activités d'apprentissage actuelles que futures. D'où la nécessité de s'appuyer sur certains auteurs qui confirmeraient l'aspect de l'apprentissage que nous voulons faire ressortir. Pour une vue d'ensemble des différentes conceptions d'apprentissage, nous avons parcouru l'ouvrage de Joyce et Weil, Models of Teaching[3], qui identifient les théories d'apprentissage en les classifiant à l'intérieur de différents modèles d'enseignement.

Ainsi, pour appuyer la participation active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, nous avons

---

3. Bruce Joyce et Marsha Weil, Models of Teaching, 2e éd., Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1980, 499 p.

retenu la théorie de Jerome Bruner[4]. C'est une approche basée sur l'acquisition du concept: pour lui, il est important d'apprendre à penser conceptuellement, d'avoir des outils pour créer des concepts et de les communiquer aux autres. Lorsque l'enseignant collabore à cette acquisition du concept auprès de l'étudiant, il lui fournit la chance d'analyser le processus de la pensée, lui donne l'occasion de prendre connaissance du processus de la conceptualisation et l'aide à développer plus de stratégies efficaces. Selon divers degrés, l'enseignant implique l'étudiant dans cette démarche.

Ainsi pour Bruner, l'acquisition de connaissances est un processus actif; l'individu n'est pas un bénéficiaire passif d'information mais il est plutôt un participant actif dans le processus d'acquisition de connaissances, celui qui choisit et transforme l'information. Donc, un point important de cette approche de Bruner est d'encourager l'apprenant à participer activement au processus d'apprentissage: selon cette vue, l'enseignant et l'apprenant coexistent à l'intérieur d'une coopération à l'intérieur des activités concernées.

---

4. Ibid., pp. 27-30.

De plus, nous voulons mettre en valeur l'aspect de l'autonomie dans la formation documentaire, tout en signalant l'importance du rôle de l'intervenant; pour cela, nous avons retenu le principe de l'enseignement non-directif, une théorie prônée par Carl Rogers(5). C'est une approche basée sur le fait que des relations humaines positives amènent les étudiants à se développer: l'enseignant crée un contexte de relations harmonieuses pour les étudiants et les aide à explorer de nouvelles idées. Le succès dépend du désir de l'étudiant et de l'enseignant de partager et de communiquer leurs idées ouvertement.

Ainsi à l'intérieur de cet enseignement, l'étudiant est désireux d'être responsable de son propre apprentissage, tout en étant aidé par l'enseignant, dans l'atteinte d'une plus grande intégration personnelle, d'une efficacité et d'une auto-évaluation réaliste. De son côté, l'enseignant crée un environnement pour faciliter l'apprentissage, mais il respecte l'habileté de l'étudiant à identifier ses propres problèmes et à formuler des solutions. Donc le modèle d'enseignement de Rogers veut créer un environnement d'apprentissage afin de stimuler, de vérifier et d'évaluer de nouveaux acquis de formation: l'intervenant y a un rôle de conseiller et de support.

---

5. Ibid., pp. 149-157.

Dans l'utilisation de la documentation, l'étudiant doit acquérir une méthode de travail: c'est ainsi que nous nous sommes arrêté à un modèle basé sur la notion de la méthode scientifique, celui de Richard Suchman[6]; ce modèle permet à l'étudiant de se familiariser avec le langage et les procédures de la recherche savante. L'auteur a voulu aider l'étudiant à développer des stratégies intellectuelles et des habiletés nécessaires à se poser des questions: de cette façon, l'étudiant peut découvrir et expliquer les phénomènes qui l'entourent.

Selon Suchman , les étudiants veulent s'informer naturellement quand ils sont perplexes ou motivés; ils sont même prêts à apprendre à analyser leur façon de penser: ils deviennent alors conscients de leur processus de recherche. Ils acceptent que de nouvelles stratégies leur soient enseignées, ce qui permet chez eux la création de nouvelles connaissances. Pour en arriver à ce niveau, les étudiants doivent coopérer avec l'enseignant qui assure le contrôle des procédures et l'interaction entre les participants. C'est donc un modèle qui prône une atmosphère de coopération et de liberté intellectuelle.

---

6. Ibid., pp. 61-68.

3.2 La formation documentaire à l'université.

Dans l'application des programmes de formation documentaire dans les universités américaines depuis les années 1970, certains de ces programmes ont été établis à partir de modèles conceptuels, modèles qui cadrent dans le contexte de notre intervention. Ainsi, Cottam et Dowell[7], pour développer des programmes de formation documentaire, proposent une méthode de planification conceptuelle basée sur la méthode du design pédagogique (instructional development); ce modèle a été créé spécialement pour les bibliothèques universitaires. Il définit un processus de planification et de développement qui comprend une analyse de l'environnement, une évaluation des besoins, la formulation des objectifs, un plan raisonné, une évaluation et un suivi; c'est donc une approche rationnelle, basée sur une description des facteurs et de leurs relations.

Pour leur part, Kobelski et Reichel[8] suggèrent l'utilisation de modèles conceptuels dans la formation documentaire. Ces auteurs partent d'abord de la théorie d'apprentissage cognitif dont le processus comprend trois étapes: l'acquisition des connaissances, leur assimilation

---

7. Keith Cottam et Connie Dowell, "A Conceptual Planning Method for Developing Bibliographic Instruction Programs. Journal of Academic Librarianship, vol. 7, no 4 (sept. 1981), pp. 223-228.
8. Pamela Kobelski et Mary Reichel. "Conceptual Frameworks for Bibliographic Instruction", Journal of Academic Librarianship, vol. 7, no 2 (mai 1981), pp. 73-77.

et la consolidation de celles-ci. L'utilisation de modèles conceptuels permet au professeur de construire une structure cognitive qui améliorera l'apprentissage de l'étudiant. Ces modèles conceptuels sont des principes généraux tirés d'un sujet donné et sont utilisés pour établir le contenu d'une activité éducative; ce sont des principes qui sont employés pour structurer des classes, des cours et des manuels.

Selon Kobelski et Reichel, les recherches récentes démontrent que de telles structures sont valables dans deux occasions: (a) lorsque la matière à apprendre est potentiellement significative mais apparait inorganisée ou peu familière; et (b) lorsque l'apprenant ne connait pas le contexte de la matière ou n'a pas de connaissances ou d'habiletés dans le domaine concerné. Et c'est souvent le cas lorsque l'étudiant a, par exemple, à faire une recherche systématique d'information ou à étudier la structure des index de périodiques. Les concepteurs de ce modèle croient que son utilisation permet de combattre chez l'étudiant l'ennui préconçu vis-à-vis les présentations sur la bibliothèque.

De son côté, Ford[9] propose un modèle pour l'appren-

---

9. Nigel Ford, "Towards a Model of Library Learning in Educational Systems", Journal of Librarianship, vol. 11, no 4 (oct. 1979), pp. 247-266.

tissage en bibliothèque (library learning) en se posant la question: quel est le rôle distinctif des bibliothèques dans l'apprentissage? Jusqu'où va leur contribution? En d'autres mots, comment la bibliothèque répond-elle aux besoins d'apprentissage de l'étudiant?

C'est à partir de la bibliothèque et des étudiants que l'auteur construit son modèle: il tient compte du rôle de la bibliothèque, de son contenu et de la façon dont elle doit être utilisée. Aussi il considère l'étudiant lui-même: comment celui-ci apprend et peut apprendre, et ce qu'il apprend. Ainsi Ford veut démontrer, par son modèle, que l'organisation de la bibliothèque doit répondre aux besoins d'apprentissage de l'étudiant.

Dans cette analyse des composantes de la bibliothèque et de l'apprentissage, l'auteur en arrive à dégager différents éléments qu'il groupe sous cinq catégories:

i) la nature de l'enseignement et des méthodes d'apprentissage: structure variée des matériaux d'apprentissage, accès autonome à l'information, apprentissage individualisé, choix de sujets;

ii) la logistique de l'enseignement et de l'apprentissage: large éventail d'information, grand nombre d'étudiants, période de temps limitée;

iii) l'essence des activités mentales: fixer des objec-

tifs, obtenir l'information pertinente, l'analyser et l'appliquer, faire l'évaluation et développer de nouveaux objectifs;

iv) les différences propres à chaque apprenant: personnalité, stages de développement, styles cognitifs, habitudes d'étude, intérêts personnels;

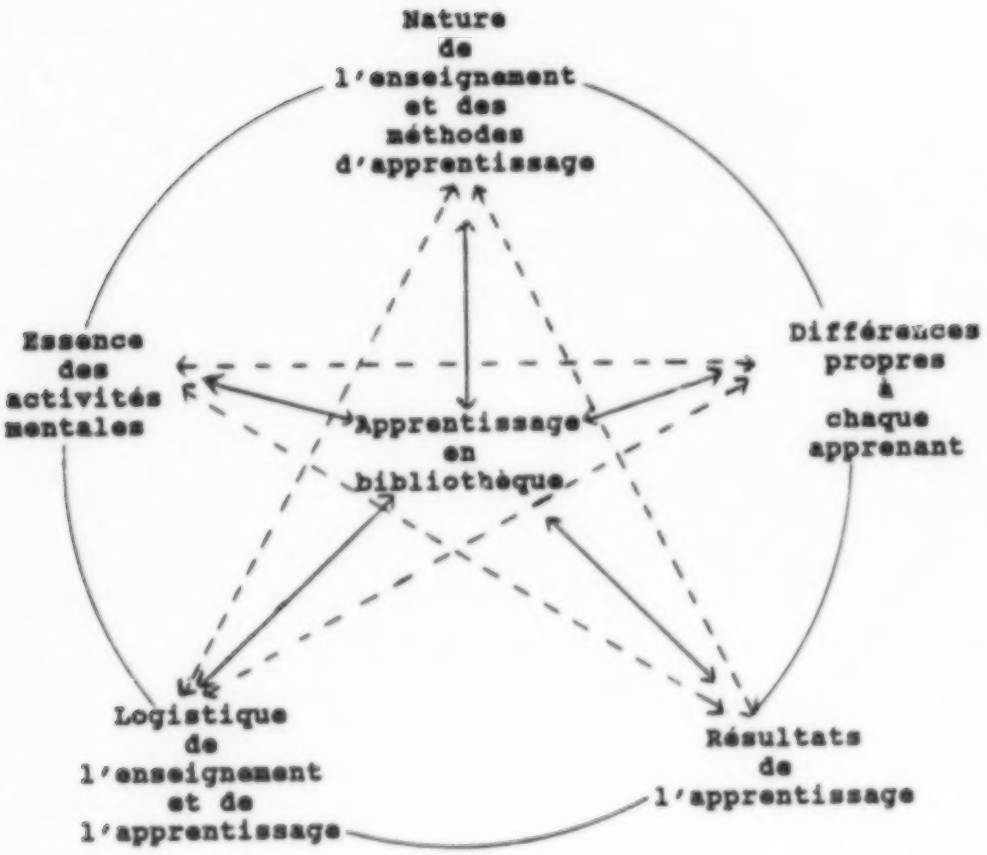
v) les résultats de l'apprentissage: cognitifs, affectifs, à court terme et à long terme, façons d'apprendre, niveaux de connaissance.

Ces cinq catégories de facteurs et leurs interactions constituent le modèle visé (Figure 1): il faut préciser ici que la contribution caractéristique de la bibliothèque à l'apprentissage est surtout représentée par la combinaison complexe entre les facteurs concernés. Aucun des éléments pris individuellement n'est la compétence de la bibliothèque: c'est lorsqu'ils s'associent que la bibliothèque peut jouer un rôle.

Illustrons cette intégration par quelques exemples: la bibliothèque peut fournir de l'information aux étudiants, selon leurs besoins individuels, à un degré ou à un coût que les professeurs ne pourraient offrir. Elle permet aussi des niveaux d'approche personnelle par le choix des sujets, et cela, à un grand nombre d'étudiants dans un laps de temps assez court: et l'utilisation de la bibliothèque peut aussi

FIGURE 1

Modèle de Ford



permettre aux étudiants de travailler à différents niveaux d'indépendance vis-à-vis leurs professeurs.

Nous avons détaillé davantage le modèle de Ford, car il illustre de façon sensible la contribution de la bibliothèque à l'apprentissage. Et dans le cadre de notre intervention, ce modèle présente des situations que nous visons.

3.3 La collaboration des professeurs

Même si le bibliothécaire a de l'influence sur l'étudiant pour développer ses habiletés dans l'utilisation de la bibliothèque, c'est toutefois au niveau de l'enseignant que se joue l'importance ou non de l'apport de la documentation de la bibliothèque. D'ailleurs, en se basant sur différentes expériences faites dans des universités américaines, Lubans(10) confirme qu'à moins que les professeurs ne mettent l'accent sur la bibliothèque, les bibliothécaires seuls ne pourront pas de façon significative changer la situation d'une bibliothèque peu utilisée. En effet, les résultats de ces recherches amènent Lubans à émettre certaines constatations(11):

---

10. John Lubans, Educating the Library User, New York, Bowker, 1974, p. xiii.
11. Ibid., pp. 2-5.

- même si une majorité d'étudiants sentent le besoin d'une formation documentaire, cela ne les amène pas à utiliser davantage la bibliothèque;
- ce sont les pratiques d'enseignement à plus d'un niveau qui vont affecter directement l'utilisation de la bibliothèque;
- une relation de travail plus étroite entre les bibliothécaires et les professeurs peut résulter dans des changements de méthodes d'enseignement, ce qui devrait accroître l'utilisation de la bibliothèque et en améliorer la compréhension;
- selon des sondages, Lubans rapporte que les étudiants vont accepter ouvertement la formation documentaire, à la condition que le professeur s'oriente vers les ressources bibliographiques;
- l'emprunt de volumes est hautement relié aux travaux de recherche et à l'attitude positive de la part du professeur vis-à-vis la documentation de la bibliothèque;
- si le professeur utilise les ressources de la bibliothèque dans son enseignement, l'étudiant les utilisera aussi, étant donné sa considération du professeur comme une autorité et un modèle à imiter.

Les résultats de ces études américaines démontrent le rôle joué par le professeur pour amener l'étudiant à une attitude positive vis-à-vis la bibliothèque. Pourquoi n'en serait-il pas ainsi dans notre milieu afin d'améliorer le 30% d'étudiants qui utilisent plus ou moins régulièrement la bibliothèque?

Comment amener plus de professeurs à collaborer à cette amélioration? Comment en arriver à provoquer un changement chez eux dans la perception de la documentation de la bibliothèque? C'est ainsi que pour promouvoir ce changement d'attitude, nous proposons certains modèles de changement qui mettent en valeur la collaboration des intervenants impliqués.

Nous avons retenu des modèles qui décrivent le processus de changement dans une perspective de résolution de problèmes: Havelock[12] a fait une rétrospective de ces différents modèles. Dans le processus de changement décrit par certains de ces modèles, le destinataire est lui-même impliqué dans la planification du changement et des ressources extérieures sont souvent présentes: ces ressources sont généralement considérées comme des agents de changement externes.

---

12. Ronald Havelock, Planning for Innovation Through Dissemination and Utilization of Knowledge, Ann Arbor, Institute for Social Research, 1979, pp. 10-53 à 10-67.

Le processus de changement peut être lancé par le destinataire ou par l'agent de changement mais, dans l'un ou l'autre cas, le destinataire doit désirer le changement ou doit participer entièrement en mettant en évidence le changement: la relation entre le transmetteur et le destinataire en est une de collaboration.

C'est Kurt Lewin qui est en quelque sorte le pionnier pour les théoriciens de la stratégie du changement basé sur le processus de résolution de problèmes; Lewin a comme ligne de pensée de faire participer les gens et d'encourager la collaboration: les participants sont vraiment partie prenante de ce qui se fait. Sa théorie est basée sur un déroulement en trois étapes[13]: d'abord pour qu'il y ait changement, il suggère que l'organisation impliquée doit se détacher des barrières qui empêchent ce changement. Puis il sera ainsi possible qu'elle modifie son comportement. Enfin, elle en arrivera à un nouvel équilibre grâce à l'utilisation de mécanismes de support. Pour notre intervention, dans le cadre de l'implication des professeurs dans la formation documentaire, nous retenons, du modèle de Lewin, les aspects de la collaboration entre les participants et du support administratif; dans notre action, nous demandons au profes-

---

13. Edgar Huse et Thomas Cummings, Organization Development and Change, 3e éd., St-Paul, West Publishing, 1985, pp. 19-20.

seur de collaborer mais, en tant que bibliothécaire, nous lui accordons notre support.

Un autre modèle de changement qui a attiré notre attention et qui est basé sur les trois étapes de Lewin est celui de Lippitt, Watson et Westley; ce modèle, qui a sept phases, montre le rôle important de l'agent de changement avec le système-client. A travers ces phases, apparaissent les conditions qui provoqueront le changement: conscience du problème, désir de changement, établissement de la collaboration, identification et acceptation du problème, examen de solutions possibles, l'action elle-même, application de ce changement dans des situations similaires et contrôle des techniques de résolution de problèmes par les intéressés(14). Vis-à-vis notre intervention, ce modèle renforce l'importance du rôle de support de l'agent de changement joué par le bibliothécaire afin de démontrer au professeur le problème de la non-utilisation de la documentation à la bibliothèque, lui faire voir le côté positif du changement visé et examiner avec lui les solutions idéales.

---

14. Ronald Lippitt, Jeanne Watson et Bruce Westley, The Dynamics of Planned Change, New York, Harcourt, Bruce and Word, 1958, p. 130.

Un troisième modèle que nous avons retenu est celui développé par Herbert Thelen appliqué aux milieux de l'éducation et à tout système désirant un changement: c'est un modèle basé sur la collaboration entre le praticien et le chercheur(15). Ensemble ils font le diagnostic de la situation, analysent les forces en présence et se fixent un objectif; puis ils décident des politiques à implanter et à expérimenter; et en troisième lieu, ils apportent leur concours à la réalisation du processus de changement. Dans la formation documentaire, c'est une collaboration semblable qui doit s'établir entre le professeur et le bibliothécaire: cette collaboration semble impliquante et idéaliste, mais elle assurerait le succès de l'action concernée.

Nous voulons rappeler que les trois volets du cadre théorique présentés plus haut veulent mettre en lumière les différents éléments de notre intervention. D'abord nous croyons que l'apprentissage de l'étudiant doit se poursuivre après les cours grâce à la documentation. Nous croyons aussi que cet apprentissage sera appuyé par la formation documentaire, une activité qui peut devenir, comme nous venons de

---

15. Herbert Thelen, "Concepts for Collaborative Action-Inquiry", dans Goodwin Watson, Concepts for Social Change, Washington, National Education Association, 1969, pp. 42-44.

le voir, partie intégrante du cheminement de l'étudiant à l'université. Mais, pour permettre l'aboutissement de cet ensemble, il faut la collaboration du professeur. C'est en ayant tous ces aspects à l'esprit que nous avons entrepris l'intervention qui suit.

# CHAPITRE IV

## L'intervention

> "Although librarians can and do affect a student's knowledge of library use with their initiative and innovative program, it is the teaching practices at most levels that directly affect the student's use or nonuse of the library"(1).

Dans un chapitre précédent, "L'organisation de la recherche", nous avons déjà présenté une vue générale des étapes de notre intervention. A ce niveau-ci, nous voulons les présenter de façon plus détaillée, et cela, en deux parties: d'abord la méthodologie décrivant à l'aide d'un processus de résolution de problèmes les différentes solutions étudiées, et puis l'application de la solution retenue, avec ses divers éléments.

### 4.1 La méthodologie

Tout au cours de son séjour à l'université, l'étudiant côtoie toute une masse de documentation. Aura-t-il l'occasion de l'utiliser de façon régulière? Sera-t-il amené à considérer cette documentation comme un complément à son apprentissage et à son besoin d'information? Le professeur aura-t-il une part importante dans cet apprivoisement entre l'étudiant et la documentation? C'est dans la démarche

---

1. John Lubans, Educating the Library User, New York, Bowker, 1974. p. xiv.

qui va suivre que nous apporterons certaines réponses à ces questions.

4.1.1 La situation idéale

Pendant ses années d'études à l'université, l'étudiant doit avoir l'occasion de compléter son apprentissage grâce à la présence de la documentation en bibliothèque; et ce sont les modèles théoriques que nous avons retenus à propos de la notion d'apprentissage, qui vont nous permettre d'appuyer cet idéal. Ainsi, selon le modèle de Bruner, l'étudiant doit avoir un rôle actif: il est en effet un participant dynamique dans le processus d'acquisition de connaissances. Or un des moyens c'est qu'il profite de la présence de la documentation pour parfaire son apprentissage. C'est de cette façon qu'il pourra acquérir une certaine autonomie: cette situation d'apprentissage se rapproche du point de vu rogérien de la formation; par cette approche, l'étudiant est responsable de son apprentissage et est stimulé par de nouveaux acquis de formation. En ce qui nous concerne, c'est le milieu documentaire qui va enrichir l'environnement d'apprentissage de l'étudiant, sans oublier le rôle de conseiller et de support du professeur.

Par la suite, ce qui pourrait arriver de mieux pour l'étudiant c'est que, à son départ de l'université avec son diplôme sous le bras, il soit familier avec l'accès à la

qui va suivre que nous apporterons certaines réponses à ces questions.

4.1.1 La situation idéale

Pendant ses années d'études à l'université, l'étudiant doit avoir l'occasion de compléter son apprentissage grâce à la présence de la documentation en bibliothèque; et ce sont les modèles théoriques que nous avons retenus à propos de la notion d'apprentissage, qui vont nous permettre d'appuyer cet idéal. Ainsi, selon le modèle de Bruner, l'étudiant doit avoir un rôle actif: il est en effet un participant dynamique dans le processus d'acquisition de connaissances. Or un des moyens c'est qu'il profite de la présence de la documentation pour parfaire son apprentissage. C'est de cette façon qu'il pourra acquérir une certaine autonomie: cette situation d'apprentissage se rapproche du point de vue rogérien de la formation; par cette approche, l'étudiant est responsable de son apprentissage et est stimulé par de nouveaux acquis de formation. En ce qui nous concerne, c'est le milieu documentaire qui va enrichir l'environnement d'apprentissage de l'étudiant, sans oublier le rôle de conseiller et de support du professeur.

Par la suite, ce qui pourrait arriver de mieux pour l'étudiant c'est que, à son départ de l'université avec son diplôme sous le bras, il soit familier avec l'accès à la

documentation, et qu'il ait acquis une méthode de travail vis-à-vis les outils de la bibliothèque. En effet, comme Suchman le présente dans son modèle, l'étudiant doit avoir l'occasion de se familiariser avec la procédure et le langage de la recherche; peu importe son besoin d'information par la suite dans son milieu de travail, il aura le réflexe de chercher cette information et de la trouver par lui-même. Grâce à la mise en pratique de cette méthodologie de recherche, il aura acquis l'habileté de pouvoir se mettre à jour et la possibilité de continuer à acquérir de nouvelles connaissances de façon autonome. Mais quelles conditions pourraient permettre à l'étudiant un tel idéal?

### 4.1.2 Les solutions possibles

Dans l'élaboration de notre cadre théorique, nous avons constaté que certains modèles conceptuels de formation documentaire ont été expérimentés dans des universités américaines: il démontrent ainsi l'acceptation de ce concept dans ces milieux et ouvrent la porte à différentes avenues pour son application dans notre entourage. Les modèles que nous avons retenus confirment la place de la formation documentaire dans le milieu universitaire. Ainsi le modèle de Cottam et de Dowell, celui du design pédagogique, donne à la formation documentaire toutes les facettes d'un processus pédagogique: planification, analyse du milieu, évaluation des besoins, formulation des objectifs et évaluation du plan. En ce qui

concerne le modèle de Kobelski et de Reichel, il applique la théorie de l'apprentissage cognitif pour les différents éléments de contenu de la formation documentaire: l'acquisition des connaissances, leur assimilation et leur consolidation. Quant au modèle de Ford, il considère l'apprentissage en bibliothèque comme faisant partie de l'apprentissage même.

L'utilisation de tous ces modèles visent à fournir à l'étudiant un appui dans les différentes façons d'atteindre cette autonomie vis-à-vis la documentation. Ainsi, si les instances universitaires, suivant le modèle de Cottam et de Dowell, établissaient un cours régulier sur l'initiation à la bibliothèque et la recherche bibliographique, l'étudiant pourrait s'inscrire à ce cours et apprendre l'ensemble des facettes de la recherche documentaire. Par cette formation reçue à l'intérieur de son programme universitaire, l'étudiant aurait certes l'occasion d'acquérir les habiletés documentaires.

Un autre moyen de rendre l'étudiant autonome vis-à-vis la documentation, c'est l'action du bibliothécaire: celui-ci offrirait différentes activités, ces activités étant établies selon le modèle de Kobelski et de Reichel. Les rouages de la bibliothèque et de la documentation seraient présentés à l'étudiant selon la théorie de l'apprentissage cognitif, et

programme régulier. Quant au cours intégré dans le programme régulier de l'étudiant, les programmes sont déjà très chargés et il n'est pas certain que les instances concernées puissent déplacer un cours de la spécialisation de l'étudiant pour lui faire prendre un cours de formation documentaire. Quelle est donc la clef qui permettra d'avoir accès à une formule praticable? Evidemment, des éléments indiqués jusqu'à maintenant doivent y être: implication des autorités concernées, formation et support accordés par le bibliothécaire et une certaine volonté de l'étudiant de s'embarquer. L'élément qu'il faut ajouter, c'est l'implication du professeur: son action va amener l'étudiant à utiliser davantage la documentation de la bibliothèque. Voilà la démarche que nous avons retenue et qui est l'objet de notre intervention: en voici d'ailleurs le compte rendu.

### 4.1.4 La description de la démarche

Cette sensibilisation auprès de certains professeurs pour rendre les étudiants performants dans la bibliothèque a déjà commencé depuis plusieurs années dans notre milieu. En effet, des sessions de formation documentaire sont offertes par les bibliothécaires à l'intérieur de quelques programmes d'enseignement. Ainsi, un bon nombre d'étudiants ont été informés des possibilités de la documentation en bibliothèque au début de leur formation universitaire. Mais ce premier contact doit avoir des suites: l'étudiant doit avoir

l'occasion d'expérimenter ce premier apprentissage et de continuer à le développer dans l'ensemble de ses cours.

Pour nous, c'est le professeur qui doit être le maitre d'oeuvre de cet apprentissage documentaire: voilà pourquoi nous avons décidé d'intervenir auprès de certains professeurs. Ainsi, nous avons rencontré quelques-uns d'entre eux pour leur présenter notre projet, et deux ont accepté de participer à l'intervention: l'un, avec un groupe d'étudiants, l'autre, avec deux groupes. Nous avons élaboré avec eux les différentes stratégies à utiliser à l'intérieur de leurs cours, pour ainsi sensibiliser leurs étudiants à la documentation de la bibliothèque; de plus, nous avons convenu d'intervenir à l'intérieur d'une session donnée.

Afin de déterminer l'impact de ces stratégies sur les étudiants, nous avons développé un questionnaire: un premier questionnaire a été administré aux trois groupes d'étudiants au début de la session, et un deuxième questionnaire, aux mêmes étudiants, à la fin de la session. Ces outils ont été élaborés avec la collaboration des deux professeurs concernés et d'un spécialiste en mesure et évaluation. Les questions étaient regroupées en trois catégories: (1) les connaissances, (2) le comportement et (3) l'attitude de l'étudiant par rapport à la bibliothèque et à la documentation. Le but des questionnaires était de déterminer s'il y avait eu progres-

sion sur trois points entre le début et la fin de la session. C'est par l'analyse des résultats de ces questionnaires qu'a pu être vérifiée cette progression: est-ce que cette vérification a permis de déterminer l'impact qu'a eu l'application des stratégies par les professeurs, sur la perception et l'utilisation de la bibliothèque par les étudiants?

### 4.2 L'application de la solution retenue

Ainsi, pour que la formation documentaire se concrétise ou ait des suites ou constitue une habitude chez l'étudiant, il faut, selon nous, l'implication du professeur. Afin de démontrer le bien-fondé de notre assertion, nous avons prévu une intervention où le professeur, en appliquant certaines stratégies, pourrait amener l'étudiant à être plus conscient de la documentation de la bibliothèque. Voici d'ailleurs les différentes étapes de l'intervention.

#### 4.2.1 La constitution de l'équipe des professeurs

En tentant de former l'équipe des professeurs, nous avons constaté chez ces derniers un besoin de changement d'attitude en regard de l'importance de la documentation de la bibliothèque dans la formation de leurs étudiants. C'est devant cette situation que nous avons consulté des auteurs mettant l'accent sur le processus de changement, ce qui a constitué une partie de notre cadre théorique. Du modèle de Lewin, nous retenons l'aspect collaboration, une collaboration que

le professeur a accepté afin de mettre l'accent sur la documentation; de notre part, celle du bibliothécaire, nous lui apportons du support.

Quant au modèle de Lippitt, Watson et Westley, il nous permet de définir le rôle du bibliothécaire comme celui d'un agent de changement, un rôle qui démontre au professeur l'importance de l'apport de la documentation dans l'apprentissage de l'étudiant; aussi les différentes solutions à appliquer sont établies par le professeur et le bibliothécaire. Cette collaboration s'inscrit en quelque sorte dans la visée du modèle de Thelen qui assure une action conjointe du praticien et du chercheur au niveau du diagnostic, de l'établissement des objectifs et des conditions à établir pour l'expérimentation: nous avons ainsi voulu faire participer le professeur dans les différentes phases de notre intervention.

En appliquant certains éléments de ces modèles, nous voulions, au point de départ, impliquer plusieurs professeurs dans notre projet: nous aurions créé ainsi un impact important et immédiat. Nous avons alors procédé à une consultation auprès de quelques professeurs pour connaître leurs opinions à ce sujet; même si notre projet était considéré valable et intéressant, l'enthousiasme pour y participer ne débordait pas. Les commentaires entendus à ce moment-là

ressemblaient à ceci: "Mon cours ne s'y prête pas; mon cours est déjà préparé et ne l'est pas en fonction de l'intervention suggérée; un cours de trois heures est déjà donné à l'intérieur du cours de méthodologie et cela suffit".

Nous avons respecté les raisons évoquées et nous avons ajusté notre tir vis-à-vis l'intervention projetée, d'autant plus qu'il y avait aussi une limite de temps: en effet, cette consultation auprès de professeurs se faisait à l'automne 1985 et nous voulions intervenir à la session d'hiver 1986. C'est alors que nous avons opté pour un modèle d'intervention s'adressant à un nombre limité de professeurs, et qui pourrait par la suite s'adresser à l'ensemble du corps enseignant. Ainsi, deux professeurs, l'un en sciences de l'administration, l'autre en sciences de l'éducation, ont accepté de collaborer avec nous dans ce projet: les résultats de l'intervention concernée seraient ensuite largement diffusés auprès de l'ensemble des professeurs afin d'en assurer l'impact.

### 4.2.2 Les stratégies

C'est à l'automne 1985 que les deux professeurs consultés ont accepté volontairement de participer à l'intervention, et cela, à l'intérieur de cours dispensés la session suivante, en hiver 1986: trois groupes d'étudiants seraient touchés par la démarche. Avant le début des cours, nous avons convenu,

avec les deux professeurs, de différentes stratégies à être utilisées à l'intérieur des cours pour que l'étudiant soit amené à expérimenter sa formation documentaire; les professeurs ne se sont pas engagés à utiliser l'ensemble des stratégies évoquées, étant donné certaines limites imposées par les exigences de leurs cours. Ainsi, un des professeurs a accepté d'utiliser des stratégies précises, alors que l'autre était disposé à mettre en pratique des stratégies plus générales. D'ailleurs, voici des stratégies qui ont été élaborées et qui devraient aider l'étudiant à se familiariser avec la documentation:

- Le fait de prendre position en faveur de la bibliothèque et de sa documentation: les deux professeurs, en acceptant de participer à l'intervention, démontraient à leurs étudiants l'importance de la bibliothèque à l'intérieur de leurs cours; sans être une véritable stratégie, cette attitude favorable crée, au point de départ, une atmosphère propice et constitue un prérequis à une intervention comme la nôtre.
- L'exigence d'un travail de recherche: pour remplir les conditions de réussite de son cours, l'étudiant doit présenter un travail de recherche qu'il aura rédigé après avoir consulté de la documentation de la bibliothèque, spécialement des périodiques scientifiques propres au domaine.

- La présentation de la documentation pertinente: au premier cours, le professeur prend le temps de présenter la littérature de son domaine: principaux dictionnaires, manuels de base et périodiques scientifiques; aussi il amène son groupe à la bibliothèque pour lui indiquer l'emplacement des principaux ouvrages de référence, spécialement des index de périodiques, et pour lui démontrer sommairement comment les consulter.
- La présentation de la documentation courante: à plusieurs reprises pendant la durée du cours, le professeur présente différentes formes de documentation reçues à la bibliothèque récemment: nouveaux volumes touchant la matière du cours, articles provenant de périodiques spécialisées et nouveaux ouvrages de référence d'intérêt.
- La consultation auprès d'un bibliothécaire: le professeur demande à ses étudiants de rencontrer un bibliothécaire pour faciliter leur démarche bibliographique.
- La possibilité de bouquiner dans des volumes pertinents: à un moment donné, le professeur apporte en classe de nombreux volumes provenant de la bibliothèque et qui sont pertinents au cours; ainsi, l'étudiant découvre de visu cette documentation et constate le choix qu'il peut faire par la suite à la bibliothèque.

- L'évaluation du support bibliographique: le professeur attribue une partie de la note du travail de recherche pour la seule qualité de la documentation utilisée par l'étudiant.

Lorsque le professeur utilise certaines de ces stratégies ou d'autres semblables à l'intérieur de ses activités d'enseignement, il offre un environnement propice à l'utilisation de la documentation de la bibliothèque. En appliquant ces stratégies, le professeur pourra aider l'étudiant à découvrir le rôle complémentaire de la documentation dans sa formation.

4.2.3 Le diagnostic des étudiants

Afin de démontrer et de mesurer les changements qui paraissent accompagner l'application des stratégies par les professeurs, nous avons opté pour un questionnaire qui a été administré aux trois groupes d'étudiants touchés par l'intervention, et cela, à deux reprises: la première fois, au début de la session, la deuxième fois, à la fin de la session, quatorze semaines plus tard.

L'objet du questionnaire était d'évaluer le niveau d'autonomie documentaire des étudiants. Afin d'identifier cette autonomie, nous avons voulu évaluer trois éléments chez l'étudiant à propos de la documentation et de la bibliothè-

que: ses connaissances, son comportement et ses attitudes. En présentant ce questionnaire au début et à la fin de la session, nous avons pu ainsi vérifier si le niveau d'autonomie documentaire avait progressé suite à l'application des stratégies par les professeurs.

Quant à la construction du questionnaire, elle a été faite à partir de notre expérience du milieu de la documentation et en utilisant des questionnaires semblables; de plus les principes appris dans le cadre d'un cours sur la mesure et l'évaluation ont été appliqués au moment de l'instrumentation. Aussi, lors de la rédaction du questionnaire, nous avons consulté trois professeurs: les deux impliqués dans l'intervention, et un autre, spécialiste en mesure et évaluation.

Pour ce qui est du contenu des questionnaires, le premier, celui du début de la session (Appendice B), comprenait 24 questions; le deuxième, celui de la fin de la session (Appendice C), 23 questions. La différence dans le nombre vient du fait que la huitième question du premier questionnaire a suscité une mauvaise interprétation de la part des répondants: elle n'a pas fait partie du décompte dans le premier questionnaire, et elle a été simplement éliminée lors de la présentation du deuxième. Quant à la substance des questions, elle était la même d'un questionnaire à l'autre.

La seule différence était dans la formulation de 9 questions: dans le premier questionnaire, l'on se référait à la session dernière (automne 1985), alors que dans le deuxième questionnaire, c'était à la session même de l'intervention, celle d'hiver 1986.

Par rapport aux trois éléments à évaluer, les 8 premières questions retenues portaient sur les connaissances de la bibliothèque, à savoir les accès à la documentation de la bibliothèque, les genres de documentation et l'identification des secteurs de la bibliothèque: c'étaient des questions ouvertes où l'étudiant était libre de construire ses réponses. Pour évaluer le comportement, il y avait 9 questions touchant l'utilisation des services de la bibliothèque et des différents genres de documentation. Pour les attitudes, il y avait 6 questions portant sur la perception et le niveau de considération vis-à-vis la documentation et les services de la bibliothèque. Les 15 dernières questions étaient des questions fermées, à choix multiples: l'étudiant n'avait qu'à faire un choix parmi les réponses énoncées.

Lors de la présentation du questionnaire, les étudiants ont été informés du pourquoi de ce questionnaire: cadre de recherche pour l'obtention d'une maîtrise et brève explication du contenu. De plus, ils avaient à donner quelques éléments d'identification au début du questionnaire: statut

d'étudiant, sexe, groupe d'âge et niveau de leurs études universitaires. Ces points représentent des données normales à l'intérieur d'un questionnaire, mais n'étaient pas nécessaires dans le cadre de notre intervention; toutefois nous avons demandé ces éléments car ils pourraient être utiles dans une analyse plus poussée des résultats pour les besoins de notre travail de bibliothécaire. C'est de bonne grâce que l'ensemble des étudiants ont répondu au questionnaire: à ce propos, l'appui des professeurs concernés s'est fait sentir.

Voilà pour les différentes étapes de notre intervention: à partir de la méthodologie utilisée jusqu'à l'administration du questionnaire, nous avons voulu présenter l'évolution de notre démarche, une démarche concrète mais appuyée par des auteurs dont nous avons présenté des modèles. Comment l'impact s'est manifesté dans le milieu? C'est ce que nous allons voir dans l'analyse des résultats.

# CHAPITRE V

## L'analyse des résultats

Dans notre intervention, différentes stratégies ont été appliquées pour permettre, chez l'étudiant, une amélioration des connaissances, du comportement et des attitudes vis-à-vis la bibliothèque et sa documentation: ce sont les deux questionnaires qui ont permis de mesurer ce changement. La compilation de ces questionnaires a apporté des résultats dont en voici l'analyse.

### 5.1 La méthode

D'abord nous avons attribué un pointage pour chacune des questions: ainsi les huit questions ouvertes à propos des connaissances pouvaient avoir jusqu'à un point chacune; aux questions 1, 4 et 6, chacun des deux éléments a été noté à un demi-point. Quant aux autres questions, des questions fermées dont neuf portaient sur le comportement et six sur les attitudes, le pointage pouvait varier entre 0 et 5: le résultat était établi par le niveau d'implication du répondant pour chacune des questions concernées.

Puis nous avons procédé à la compilation des questionnaires proprement dits, à savoir ceux donnés au début de la session, en janvier, et ceux de la fin de la session, en

avril. Chacun des facteurs, à savoir les connaissances, le comportement et les attitudes, a été évalué pour chaque groupe. Nous avons calculé une moyenne pour chaque facteur à l'intérieur des groupes et aussi une moyenne cumulative. Par la suite, des comparaisons entre les résultats moyens de janvier et d'avril à propos des facteurs ont pu être établies au niveau de chacun des groupes ou des trois groupes ensemble.

Aussi pour concrétiser davantage notre évaluation, nous avons procédé à l'analyse de certaines questions en particulier, principalement au niveau du comportement; nous avons pu alors identifier l'évolution, entre janvier et avril, de certains comportements spécifiques vis-à-vis la bibliothèque et sa documentation.

C'est de cette façon que nous avons compilé et analysé les questionnaires: nous verrons maintenant comment, grâce aux résultats atteints, nous pouvons réaffirmer le bien-fondé de l'intervention.

### 5.2 Les résultats

C'est de façon globale que nous présentons en premier lieu les résultats des deux questionnaires (Tableau 1): c'est une compilation cumulative pour chacun des trois facteurs à analyser, et cela, non seulement à l'intérieur de chaque

Tableau 1

Les résultats des questionnaires

| | | Connaissances | | Comportement | | Attitudes | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Score individuel maximum | 8 | | 38 | | 18 | |
| Groupe | | janvier | avril | janvier | avril | janvier | avri |
| 1 | Résultat pour le groupe | 125 | 163.5 | 490 | 661 | 388 | 399 |
| | Nombre d'étudiants | 32 | 32 | 29 | 32 | 32 | 32 |
| | Moyenne | 3.9 | 5.1 | 16.8 | 20.6 | 12.1 | 12 |
| | Ecart entre janv. et avril | 1.2 | | 3.8 | | 0.3 | |
| 2 | Résultat pour le groupe | 100 | 133 | 373 | 522 | 402 | 417 |
| | Nombre d'étudiants | 33 | 33 | 27 | 33 | 33 | 33 |
| | Moyenne | 3.0 | 4.0 | 13.8 | 16.1 | 12.1 | 12 |
| | Ecart entre janv. et avril | 1.0 | | 2.3 | | 0.5 | |
| 3 | Résultat pour le groupe | 118 | 113.5 | 582 | 470 | 562 | 411 |
| | Nombre d'étudiants | 47 | 32 | 43 | 33 | 48 | 34 |
| | Moyenne | 2.5 | 3.5 | 13.5 | 14.2 | 11.7 | 12 |
| | Ecart entre janv. et avril | 1.0 | | 0.7 | | 0.3 | |
| Les 3 groupes | Résultat pour le groupe | 343 | 410 | 1445 | 1653 | 1352 | 1226 |
| | Nombre d'étudiants | 112 | 97 | 99 | 98 | 113 | 99 |
| | Moyenne | 3.0 | 4.2 | 14.5 | 16.8 | 11.9 | 12 |
| | Ecart entre janv. et avril | 1.2 | | 2.3 | | 0.4 | |

groupe mais aussi pour l'ensemble des trois groupes. Le tableau des résultats est disposé de façon à comparer les données de chaque groupe en janvier et en avril, à établir l'écart de moyenne et aussi à comparer les données des trois groupes ensemble.

### 5.2.1 Considérations générales

Avant de donner des détails sur les résultats, nous voulons donner des explications à propos des différences de données entre les trois groupes: ces différences apparaissent surtout au niveau des connaissances et du comportement. Ainsi si le groupe 1 a des meilleurs résultats que les deux autres groupes, cela peut s'expliquer pour ces raisons: la majorité des étudiants sont à temps complet; ces étudiants poursuivent leur deuxième année universitaire et en sont donc à leur quatrième session; le professeur intervenant dans ce groupe a utilisé plus de stratégies que le professeur des deux autres groupes; et ces étudiants font partie d'un secteur où la sensibilisation à propos de la bibliothèque et de sa documentation est déjà plus marquée.

Les groupes 2 et 3 font partie d'un même secteur d'enseignement, mais la différence entre les deux est au niveau des étudiants qui les composent: le groupe 2 comprend principalement des étudiants de première année à temps complet qui en sont à leur deuxième session, alors que, pour le

groupe 3, une moitié des étudiants sont à temps partiel et une autre moitié ont déjà un diplôme universitaire: donc à majorité, ils forment une clientèle dite "adulte".

Quant aux différences entre les nombres d'étudiants, en janvier, pour les facteurs "connaissances" (112) et "comportement" (99), elles s'expliquent par le fait qu'un certain nombre n'ont pas répondu aux questions sur le comportement, étant donné qu'ils n'avaient pas suivi de cours la session précédente. Pour le groupe 3, la différence du nombre d'étudiants entre janvier et avril s'explique par le fait que plus de douze d'entre eux n'étaient pas dans la classe au moment de la présentation du questionnaire d'avril.

5.2.2 Les connaissances

Il est bon de rappeler que huit questions portaient sur les connaissances, les questions 1 à 7 et la question 9 du premier questionnaire, et les questions 1 à 8 du deuxième questionnaire; l'étudiant était interrogé sur les accès à la documentation de la bibliothèque, les genres de documentation et l'identification de secteurs de la bibliothèque. Chaque question valait 1 point: donc le score maximum était de 8.

Le résultat moyen de ce facteur pour les trois groupes est de 3.0 en janvier, et de 4.2 en avril, pour une progression de 1.2; au niveau de chacun des groupes, cet écart varie

de 1.0 à 1.2. Ce qu'il y a de particulier dans les résultats, c'est la différence d'un groupe à un autre: pour janvier, la moyenne du groupe 1 est de 3.9 alors que celle du groupe 3 est de 2.5; pour avril, elle est de 5.1 et 3.5 respectivement.

5.2.3 Le comportement

Le facteur "comportement" comprenait neuf questions, les questions 10 à 18 du premier questionnaire, et les questions 9 à 17 du deuxième questionnaire; les étudiants avaient à répondre sur la fréquentation de la bibliothèque, la lecture de livres et d'articles de périodiques, la consultation d'encyclopédies, de dictionnaires spécialisés et d'index de périodiques, l'aide demandée au personnel, l'utilisation du prêt-entre-bibliothèques et le nombre de sources de référence consultées pour un travail de recherche. C'étaient des questions fermées à choix multiples, dont le pointage maximum alternait entre 3 et 5: le score total maximum à atteindre était de 38.

La moyenne du pointage de ce facteur est de 14.5 pour janvier, et de 16.8 pour avril: la progression est donc de 2.3; toutefois l'écart entre les groupes varie beaucoup. Alors que l'écart est de 3.8 pour le premier groupe de janvier à avril, il n'est que de 0.7 pour le troisième groupe. Encore ici, la différence est marquée entre la moyenne du

premier et celle du troisième groupe: en avril, le pointage est respectivement 20.6 et 14.2.

A cette étape-ci, afin de concrétiser davantage l'évolution progressive du comportement entre janvier et avril, nous présentons plus en détail les résultats de certaines questions; ainsi pour chacune des réponses à la question concernée, nous avons compilé le nombre global d'étudiants des trois groupes, et cela, en janvier et avril. Voici d'ailleurs ces questions:

- la fréquentation de la bibliothèque (Tableau 2): la comparaison entre janvier et avril démontre qu'il y a eu progression au niveau de presque toutes les réponses. Par exemple, ceux qui ne fréquentaient pas la bibliothèque sont passés de 10 à 1 (10.1% à 1%); ceux qui y allaient 6 à 10 fois, de 22 à 28 (22.2% à 28.6%); et ceux qui y allaient de 16 à 20 fois, de 7 à 12 (7.1% à 12.3%).
- la lecture d'articles de périodiques (Tableau 3): c'est au niveau des étudiants qui n'avaient lu aucun article ou seulement un article que s'est produit principalement le changement; en effet le nombre d'étudiants qui n'avaient pas lu d'article est baissé de 29 à 10 (29.3% à 10.2%), et ceux qui avaient lu un article est passé de 11 à 22 (11.1% à 22.4%).

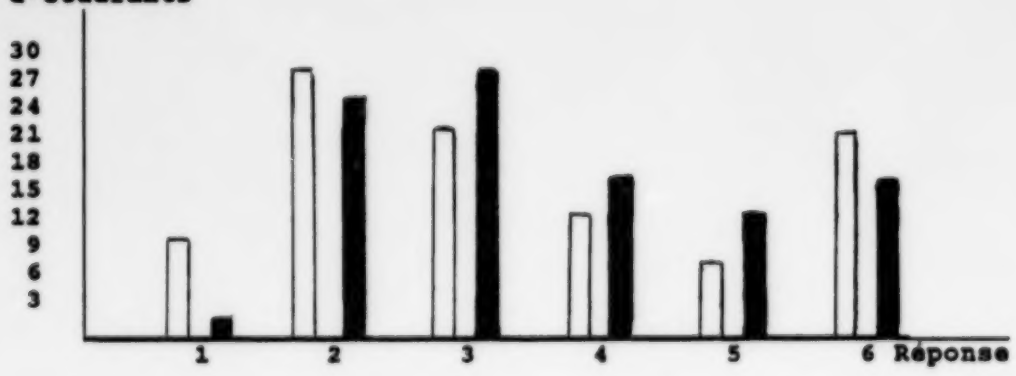
Tableau 2

La fréquentation de la bibliothèque (questions 10 et 9)

| Nombre d'étudiants en janvier | Réponse | Nombre d'étudiants en avril |
|---|---|---|
| 10 (10.1%) | 1 | 1 (1%) |
| 28 (28.3%) | 2 | 25 (25.5%) |
| 22 (22.2%) | 3 | 28 (28.6%) |
| 12 (12.1%) | 4 | 16 (16.3%) |
| 7 (7.1%) | 5 | 12 (12.3%) |
| 20 (20.2%) | 6 | 16 (16.3%) |

Légende:

1: aucune fois
2: de 1 à 5 fois
3: de 6 à 10 fois
4: de 11 à 15 fois
5: de 16 à 20 fois
6: plus de 20 fois




Légende:

- blanc: questionnaires de janvier
- noir : questionnaires d'avril

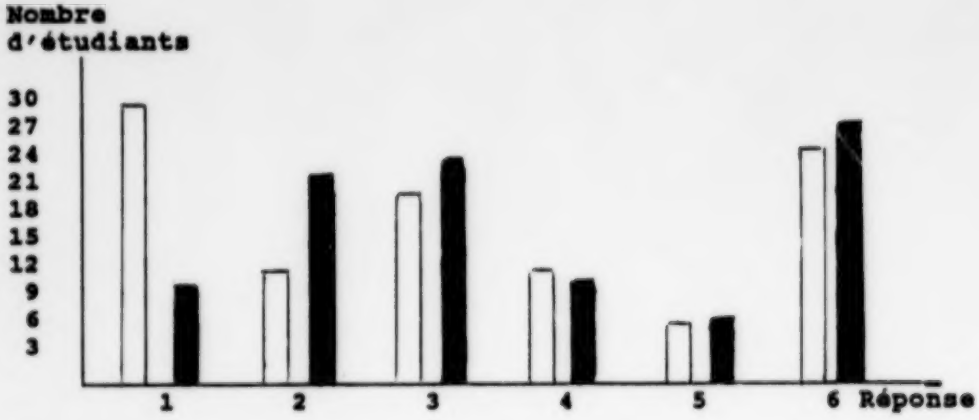
Tableau 3

La lecture d'articles de périodiques (questions 13 et 12)

| Nombre d'étudiants en janvier | Réponse | Nombre d'étudiants en avril |
|---|---|---|
| 29 (29.3%) | 1 | 10 (10.2%) |
| 11 (11.1%) | 2 | 22 (22.4%) |
| 19 (19.2%) | 3 | 23 (23.5%) |
| 11 (11.1%) | 4 | 10 (10.2%) |
| 5 (5%) | 5 | 6 (6.1%) |
| 24 (24.3%) | 6 | 27 (27.6%) |

Légende:

1: aucune fois
2: de 1 à 5 fois
3: de 6 à 10 fois
4: de 11 à 15 fois
5: de 16 à 20 fois
6: plus de 20 fois




Légende:

- blanc: questionnaires de janvier
- noir : questionnaires d'avril

- la consultation d'index de périodiques spécialisés (Tableau 4): ici aussi le changement s'est exercé chez ceux qui ne consultaient pas ou consultaient peu les index; ainsi si 34 (34.4%) étudiants n'avaient pas consulté d'index en janvier, ce nombre a diminué à 17 (17.3%) en avril; quant à ceux qui les avaient utilisés au moins une fois, leur nombre a monté de 12 à 23 (12.1% à 23.5%). De plus, il est à remarquer que ceux qui avaient consulté les index de 16 à 20 fois sont passés de 3 à 12 (3% à 12.2%).
- l'utilisation du prêt-entre-bibliothèques (Tableau 5): pour l'utilisation de ce service, il y a progression à tous les niveaux, mais c'est encore au niveau de la non-utilisation et du peu d'utilisation qu'il y a plus de modifications; ainsi si 72 (72.7%) étudiants n'avaient pas recouru au prêt-entre-bibliothèques lors du questionnaire de janvier, ce nombre avait baissé à 55 (56.1%) en avril, et ceux qui l'avaient utilisé une fois sont passés de 13 à 21 (13.1% à 21.4%).

### 5.2.4 Les attitudes

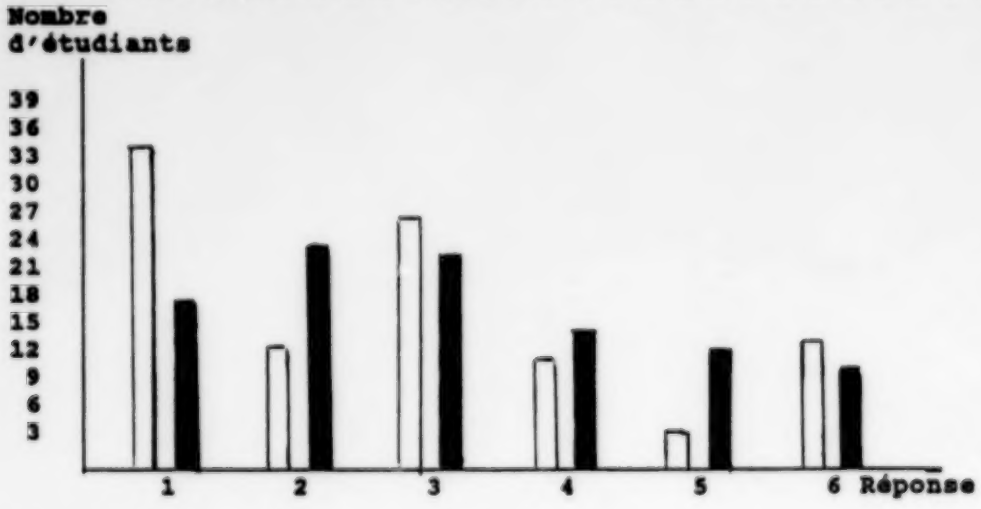
Il y avait six questions pour identifier le facteur "attitudes", soit les questions 19 à 24 du premier questionnaire, et les questions 18 à 23 du deuxième questionnaire; l'interrogation portait, entre autres, sur l'importance de la bibliothèque, le rôle de la documentation dans les cours,

Tableau 4

La consultation d'index de périodiques spécialisés
(questions 14 et 13)

| Nombre d'étudiants en janvier | Réponse | Nombre d'étudiants en avril |
|---|---|---|
| 34 (34.4%) | 1 | 17 (17.3%) |
| 12 (12.1%) | 2 | 23 (23.5%) |
| 26 (26.3%) | 3 | 22 (22.5%) |
| 11 (11.1%) | 4 | 14 (14.3%) |
| 3 (3%) | 5 | 12 (12.2%) |
| 13 (13.1%) | 6 | 10 (10.2%) |

Légende:
1: aucune fois
2: de 1 à 5 fois
3: de 6 à 10 fois
4: de 11 à 15 fois
5: de 16 à 20 fois
6: plus de 20 fois



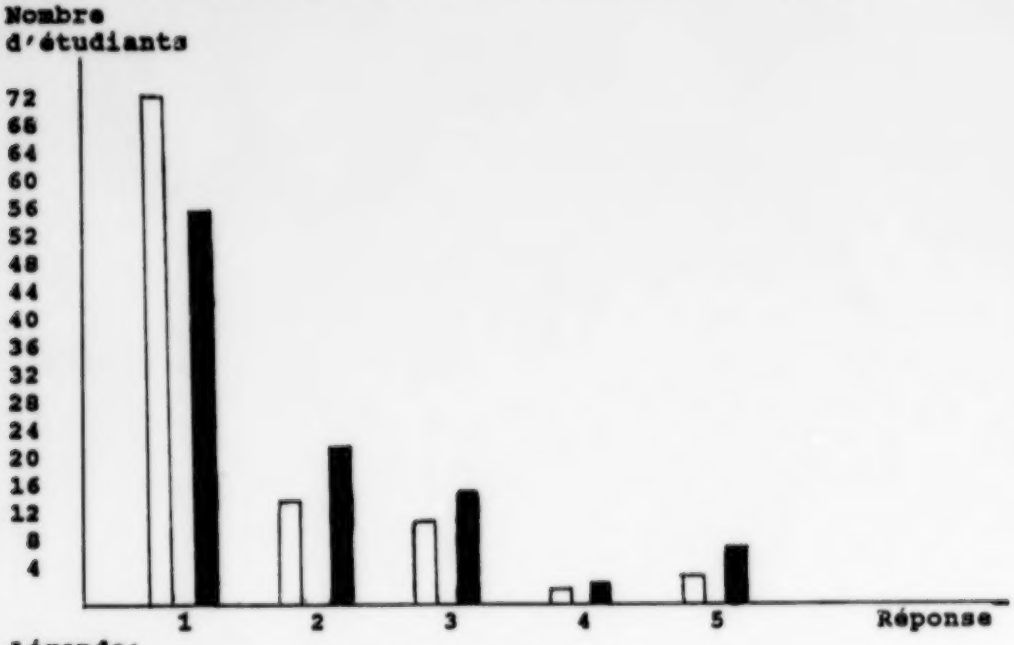

Légende:
- blanc: questionnaires de janvier
- noir : questionnaires d'avril

Tableau 5

L'utilisation du prêt-entre-bibliothèques (questions 17 et 16)

| Nombre d'étudiants en janvier | Réponse | Nombre d'étudiants en avril |
|---|---|---|
| 72 (72.7%) | 1 | 55 (56.1%) |
| 13 (13.1%) | 2 | 21 (21.4%) |
| 10 (10.1%) | 3 | 14 (14.3%) |
| 1 (1%) | 4 | 2 (2.1%) |
| 3 (3.1%) | 5 | 6 (6.1%) |

Légende:
1: aucune fois
2: une fois
3: deux ou trois fois
4: quatre ou cinq fois
5: plus de cinq fois




Légende:
- blanc: questionnaires de janvier
- noir : questionnaires d'avril

l'incitation des professeurs à utiliser la bibliothèque et la consultation libre de documentation. C'étaient des questions fermées à choix multiples dont le pointage maximum est de 3 chacune, pour viser un total de 18.

Contrairement aux deux autres facteurs, les moyennes observées sur la mesure d'attitudes n'ont pas beaucoup changé entre janvier et avril: tous les résultats oscillent autour de 12, et l'écart entre les deux périodes n'est que 0.4 (Tableau 1). Ce qu'il y a d'intéressant, c'est cette stabilité entre les résultats des trois groupes: cette fois-ci, la différence est minime entre le groupe 1 et le groupe 3. Les résultats du questionnaire indiquent donc que les étudiants avaient une attitude positive vis-à-vis la bibliothèque et sa documentation avant l'intervention et ils l'ont conservée pendant la durée de la session.

L'ensemble de ces données obtenues par l'intermédiaire des questionnaires nous ont permis de dresser un portrait de l'évolution des trois facteurs désignés. Est-ce que la différence entre les données de janvier et celles d'avril nous autorise à affirmer que les stratégies utilisées ont eu un impact marqué sur les connaissances, le comportement et les attitudes des étudiants? L'évaluation de l'intervention répondra à cette interrogation.

### 5.3 L'évaluation de l'expérience

En abordant cette évaluation, nous voulons démontrer comment l'intervention que nous avons entreprise a concouru à rencontrer son objectif, à savoir: constater chez l'étudiant une certaine ouverture vis-à-vis les diverses sources d'information pour qu'il atteigne l'autonomie documentaire désirée. Nous voulons aussi souligner la collaboration des professeurs concernés: en s'impliquant dans l'intervention, ils ont accepté de collaborer à notre projet et de s'adapter à une situation qui favorise la documentation. Mais, pour vérifier si cette participation a porté fruit, il faut analyser les résultats des questionnaires; en effet, à la lumière de ceux-ci, il sera permis de vérifier si les stratégies utilisées ont amené les étudiants à approfondir leurs connaissances, à améliorer leur comportement et à développer des attitudes positives vis-à-vis la bibliothèque et sa documentation.

#### 5.3.1 La discussion des résultats

Un retour sur le résultat des questionnaires fait ressortir une tendance à une progression sensible des connaissances et du comportement des étudiants, et cela, entre le début et la fin de la session (Tableau 1). Ainsi dans les connaissances, l'augmentation du résultat moyen de 3.0 à 4.2 est appréciable: grâce aux stratégies utilisées par les professeurs, les étudiants ont eu l'occasion d'entrer en

contact avec la bibliothèque et la documentation; ils ont pu se familiariser avec les catalogues, les divers ouvrages de référence et les différents secteurs de la bibliothèque. Plusieurs d'entre eux ont donc eu l'opportunité de faire certaines découvertes et d'acquérir de nouvelles connaissances par le fait même. Ce type de situation répond à la notion d'apprentissage de Bruner où l'étudiant a un rôle actif et dynamique dans le processus d'acquisition de connaissances et où il peut profiter de la documentation.

Pour ce qui est du comportement, une progression dans le résultat moyen a été évidente au niveau des groupes 1 et 2, entre janvier et avril: pour le groupe 1, il y eut une augmentation de 3.8, et pour le groupe 2, une de 2.3; l'implication des professeurs a donc contribué à cette amélioration. Quant au groupe 3, la progression de seulement 0.7 entre janvier et avril peut s'expliquer par la présence d'une majorité d'étudiants "adultes" dont la moitié à temps partiel; cette clientèle a des besoins particuliers: leur approche de la bibliothèque et de sa documentation pourrait exiger une étude particulière.

Toujours à l'intérieur du comportement, en regardant de plus près certaines questions, des progressions plus concrètes peuvent être constatées. Ainsi la fréquentation de la bibliothèque, la lecture d'articles de périodiques, la con-

sultation d'index de périodiques spécialisés et l'utilisation du prêt-entre-bibliothèques représentent des aspects précis de comportement où l'augmentation, entre janvier et avril, a été notoire, surtout chez ceux qui ne les utilisaient pas ou peu. Les stratégies employées par les professeurs paraissent donc avoir provoqué un changement de comportement surtout chez ces étudiants: ils ont eu l'occasion de se familiariser avec la documentation de la bibliothèque et ainsi d'en découvrir peut-être un côté formateur.

Le facteur "attitudes", tel que constaté dans les résultats, n'a pas beaucoup progressé entre janvier et avril: l'écart dans la moyenne n'a été que de 0.4; nous expliquons le faible changement par le fait que les attitudes étaient déjà positives au point de départ. En effet, tous les groupes ont eu un pointage moyen d'environ 12 sur 18 et cela, au début comme à la fin de la session: cette moyenne de 66.6% est considérée élevée en comparaison des résultats des autres facteurs. Cette ouverture de tous les groupes nous amène à dire que les étudiants, peu importe leur niveau ou leur statut, voient l'importance de la documentation et de la bibliothèque à l'intérieur de leurs études.

Cette attitude des étudiants confirme la légitimité du modèle de Ford proposant que l'apprentissage en bibliothèque soit une partie intégrante de l'apprentissage reçu à

l'université. L'étudiant est en effet préparé à recevoir une formation sur la bibliothèque et à accepter une incitation à l'utiliser de la part du professeur; il s'aperçoit tout simplement que la documentation de la bibliothèque peut compléter sa formation académique.

5.3.2 L'inventaire et les limites.

Les différentes étapes vécues depuis le début de l'intervention nous ont permis de mettre en valeur un objectif qui nous préoccupe continuellement dans notre travail: comment la documentation de la bibliothèque peut-elle être utilisée de façon autonome par l'étudiant et cela, en vue de compléter son apprentissage? Que ce soit au niveau du choix du sujet de recherche, du développement du cadre théorique, de la collaboration avec les professeurs, de l'établissement des stratégies ou de la présentation des questionnaires aux étudiants, nous avons toujours eu cette préoccupation de présence dans le milieu. Etant donné le genre d'intervention choisie, cette action dans le milieu fut peut-être discrète jusqu'à maintenant mais, avec la diffusion des résultats de ce rapport de recherche, nous produirons un certain impact dans la communauté universitaire. Entre autres, cette diffusion permettra aux professeurs de constater que l'utilisation des stratégies proposées peut avoir un effet formateur chez leurs étudiants.

Dans l'analyse de cette intervention, nous sommes conscient des limites: les résultats atteints ont pu avoir d'autres influences. Ainsi la progression que nous avons constatée dans les connaissances et le comportement de l'étudiant peut être due à des éléments autres que les stratégies suggérées: des activités dans d'autres cours, des intérêts particuliers ou une plus grande maturité intellectuelle. Aussi le manque d'homogénéité entre les trois groupes d'étudiants a amené une comparaison moins équitable des trois facteurs.

Le fait que les questionnaires avaient le même contenu au début et à la fin a probablement aidé certains étudiants à mieux répondre dans le dernier questionnaire et a pu contribuer à réduire la validité des résultats obtenus.

Malgré ces limites, la collaboration vécue avec des professeurs nous a permis de les sensibiliser aux possibilités de la bibliothèque et de la documentation. Et pour les étudiants concernés, cette progression constatée chez eux au point de vue des connaissances et du comportement n'est qu'un début: ils pourront continuer à développer dans leurs autres activités académiques leurs habiletés documentaires, étant donné déjà leurs attitudes positives vis-à-vis les ressources de la bibliothèque.

## CONCLUSION

Au début de ce rapport de recherche, nous avons insisté sur le fait que l'étudiant doit acquérir des habiletés pour bénéficier de toutes les possibilités des ressources documentaires; puis nous avons démontré à travers les processus de l'intervention que l'implication des professeurs était nécessaire pour la réalisation de cette autonomie. A ce stade-ci, nous voulons rappeler certaines conditions favorables à l'atteinte de cet idéal.

Il faut d'abord que les professeurs aient eux-mêmes une bonne connaissance de la bibliothèque du milieu où ils oeuvrent; pour eux, la documentation de la bibliothèque est un complément à leur enseignement et vient perfectionner l'apprentissage déjà entrepris. L'enseignant doit passer outre à la pression de certains étudiants qui ne veulent pas prendre le temps de profiter de la bibliothèque: il y répond en démontrant les possibilités de la documentation.

Pour permettre à l'étudiant de polir son apprentissage par l'intermédiaire de la bibliothèque, les stratégies doivent lui être présentées de façon continue; cette régularité est importante pour que l'étudiant découvre à petites doses l'aspect "support" de la documentation: ainsi il ne se sen-

tira pas écrasé par toute une masse de documentation. Il verra plutôt que la documentation de la bibliothèque apportera un complément à l'apprentissage reçu dans les cours et lui permettra d'aller plus loin.

Afin de supporter l'implication des professeurs, une collaboration est normalement offerte par la bibliothèque; ainsi l'étudiant aura suivi une activité de formation documentaire offerte par un bibliothécaire: cette activité lui fera connaitre au moins le fonctionnement de la bibliothèque ainsi que ses principaux accès. Le personnel de la bibliothèque sera prêt à accorder le support nécessaire à l'étudiant dans son utilisation quotidienne des ressources. De plus, la documentation offerte par la bibliothèque tentera de répondre aux besoins de l'enseignement universitaire.

Enfin nous voulons revenir à l'objectif éloigné de notre recherche, à savoir l'atteinte pour l'étudiant d'une certaine autonomie vis-à-vis la documentation. Evidemment les contraintes de temps empêchent de constater la réalisation de cette autonomie dans la démarche que nous avons entreprise; toutefois les résultats de notre démarche nous permettent de constater que la progression perçue dans les connaissances et le comportement indique, pour l'étudiant, un point de départ dans la bonne direction: l'insécurité de départ face à la bibliothèque a été remplacée, grâce à une connaissance

accrue, par une position de confiance. Quant à son attitude, le fait qu'elle soit demeurée positive indique que l'étudiant a bien l'intention de pouvoir se débrouiller vis-à-vis la documentation, étant donné déjà son ouverture envers elle.

D'ailleurs il faut que l'étudiant soit bien outillé lors de sa sortie de l'université: comme le mentionne Breivik[1], la plupart des études démontrent que jusqu'à 80% de ce qui est appris à l'intérieur des cours est oublié par les étudiants en deçà d'une année: ces chiffres font peur quelque peu et montrent l'importance de préparer les gens pour un apprentissage permanent: c'est une des responsabilités de l'enseignement postsecondaire d'aujourd'hui. Et l'acquisition d'habiletés à contrôler l'information n'est pas un luxe: c'est une nécessité.

---

1. Patricia S. Breivik, "Library Instruction and Instructional Development" dans N.Z. Williams et S.T. Tsukamoto, op. cit., p. 30.

# APPENDICE A

# LA
# FORMATION DOCUMENTAIRE
# AU
# C.E.U.O.Q.

Projet préparé à l'intention du
Directeur des études de premier cycle

par

Gilles Bergeron

Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois
Service de la bibliothèque
Septembre 1980

## LA FORMATION DOCUMENTAIRE

### CE QUE C'EST

A peu près tout le monde connait les cours traditionnels d'initiation à la bibliothèque, cours variant d'une heure à trois heures, pendant lesquels l'étudiant s'initie tant bien que mal aux rouages de la bibliothèque. Mais, au cours des dernières années, est apparu, dans ce contexte, le concept de la formation documentaire. Cette formation veut permettre à l'étudiant de "répondre lui-même à tous ses besoins d'information, et ainsi de le rendre indépendant en ce qui concerne l'accès à toute l'information disponible dans son champ d'activité".(1)

### POURQUOI CETTE FORMATION DOCUMENTAIRE

D'abord devant la diversité et la prolifération de la masse documentaire, l'étudiant est souvent submergé; le spécialiste de la documentation peut ainsi lui donner une formation qui lui permette de choisir, à travers cette masse, l'information qui lui convient.

Aussi nous assistons depuis quelque temps à la transformation des méthodes d'enseignement et de la pédagogie uni-

---

1. G. Caron et P.-P. Lamontagne, "Le milieu universitaire: la formation des étudiants à la bibliothèque de l'UQAC", Argus, Vol. 7, no 2, (mars-avril 1978), p. 31.
   Cet article donne les éléments de base de notre projet.

versitaire. En plus des cours de type magistral, il y a maintenant des séminaires, des travaux dirigés ou autres méthodes dites actives qui permettent à l'étudiant de faire son "auto-instruction". Vis-à-vis ce fait, il faut permettre à l'étudiant d'en arriver à l'utilisation rationnelle de l'information dans sa spécialité. C'est dans cette optique d'"auto-apprentissage" qu'un programme de formation documentaire doit être élaboré.

Nous avons vu plus haut que l'objectif de la formation documentaire était de rendre l'étudiant indépendant dans l'utilisation de sa documentation; cette autonomie ne doit pas seulement s'exercer au cours des années à l'université mais aussi plus tard sur le marché du travail. Avec la formation documentaire, l'étudiant sur le marché du travail sera en mesure de tenir ses connaissances à jour dans son domaine et pourra être un professionnel plus autonome et plus capable d'aller chercher les éléments qui lui permettront d'innover dans son domaine.

PRE-REQUIS A LA FORMATION DOCUMENTAIRE

Avant de suivre une session de formation documentaire, tout étudiant devra avoir participé à une initiation générale de la bibliothèque. Cette initiation, d'une durée d'environ une heure, consiste en une visite guidée de la bibliothèque comprenant une explication des différents services offerts et

des principaux outils de référence; elle devrait être offerte à tout nouvel étudiant, au début de chaque session. (Cf. le plan de cette initiation à l'annexe 1).

COMMENT APPLIQUER CETTE FORMATION DOCUMENTAIRE

La formation documentaire elle-même peut se réaliser selon deux formules:

1- Il y a d'abord la formule "Séminaire documentaire" qui permettrait à l'étudiant d'avoir un exposé sur les sources d'information de sa discipline et de faire des travaux pratiques pour lui permettre de se familiariser avec cette information. De plus, au moins un exercice de contrôle serait soumis à l'étudiant. Ce séminaire documentaire durerait environ six heures et pourrait être inclus dans un cours d'introduction de la discipline enseignée. (Cf. le plan à l'annexe 2).

Les disciplines visées sont:

- sciences de l'administration
- sciences de la santé
- enfance inadaptée
- lettres d'expression française

2- La deuxième formule consisterait en un cours de recherche documentaire et s'adresserait aux principales disciplines dont le bagage documentaire disponible justifie l'élaboration d'un cours de dix à quinze heures. Un tel

cours pourrait être adapté à l'intérieur d'un cours déjà existant ou faire partie d'un nouveau cours concernant la recherche dont dix à quinze heures seraient réservées à la formation documentaire. (Cf. un modèle à l'annexe 3). Les disciplines visées sont:

- sciences de l'éducation
- sciences sociales

LES CONDITIONS

1- C'est la bibliothèque qui assume, en collaboration avec les modules concernés, la conception et la réalisation de ces activités.

2- Il faut que ces cours soient crédités: les étudiants seront davantage motivés en exécutant les exercices pratiques.

3- Etant donné l'aspect pratique des formules utilisées, il est suggéré de limiter le nombre d'étudiants par cours à environ quinze.

4- Les cours se donneraient à la bibliothèque même ou dans une salle attenante à la bibliothèque afin de permettre l'accès aux outils de référence, à l'intérieur des cours.

CONCLUSION

Voilà une autre contribution que la bibliothèque veut apporter à la formation de l'étudiant: la bibliothèque veut toujours améliorer son rôle de support indispensable à

l'enseignement et à la recherche.

Quand pourrait-on commencer ce nouveau programme? Pourquoi pas à la session d'automne 1980? Il ne peut y avoir de doute pour le pré-requis à la formation documentaire, à savoir l'initiation générale à la bibliothèque. Cette initiation devrait être faite à l'intérieur de cours normalement suivis par les nouveaux étudiants.

Quant au séminaire documentaire, il peut être réalisé à l'intérieur de quelques modules, étant donné sa durée (6 heures). Quant au cours de 10 à 15 heures, il pourra être expérimenté, par exemple, en sciences de l'éducation.

Annexe 1

## INITIATION A LA BIBLIOTHEQUE

(Durée: environ une heure)

1- Vue générale de la bibliothèque

Révision du guide de la bibliothèque

2- Catalogues

2.1 Livres

a) auteurs

b) titres

c) sujets: BADADUQ

2.2 Périodiques

3- Ouvrages de référence

Insistance sur ceux de la discipline concernée et sur les index de périodiques.

4- Collection générale

4.1 Livres

4.2 Périodiques

4.3 Périodiques courants

5- Prêt, réserve et prêt-entre-bibliothèques

6- Service de référence

Annexe 2

## SEMINAIRE DOCUMENTAIRE

(Durée: 6 heures)

1- Introduction et objectifs

2- La documentation

- 2.1 Monographies (livres)
- 2.2 Périodiques
- 2.3 Ouvrages de référence (avec travaux pratiques)
- 2.4 Publications officielles
- 2.5 Documentation audio-visuelle

3- L'accès à cette documentation

- 3.1 Catalogues des monographies:
  par auteurs et titres
- 3.2 Catalogues des périodiques
- 3.3 BADADUQ: par sujets
- 3.4 Système de classification
- 3.5 Instruments bibliographiques (avec travaux pratiques)
- 3.6 Index de périodiques (avec travaux pratiques)
- 3.7 Repérage automatisé de l'information

Annexe 3

COURS DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE

(Durée: 10 à 15 heures)

PLAN (à être adapté selon la discipline)

1ère semaine: Objectifs; initiation à la bibliothèque; visite de la bibliothèque; bibliographie; accès à la documentation; catalogues.

2e semaine : BADADUQ; repérage automatisé de l'information; démonstration sur terminal.

3e semaine : Terminologie; répertoires bibliographiques - Travaux pratiques.

4e semaine et

5e semaine : Ouvrages généraux de référence.

6e semaine : Périodiques: nature et buts.

7e semaine : Ouvrages spécialisés de référence: index de périodiques - Travaux pratiques.

8e semaine : Ouvrages spécialisés de référence: encyclopédies, dictionnaires et bibliographies.

9e semaine : Ouvrages spécialisés de référence: répertoires biographiques, répertoires d'associations, annuaires, "Handbooks"...

10e semaine : Publications officielles - Travaux pratiques.

11e semaine : Evaluation: synthèse et critique.

## APPENDICE B

## QUESTIONNAIRE [Janvier]

Ce questionnaire vous est distribué dans le cadre d'une recherche sur la bibliothèque et la documentation. Nous vous remercions de votre collaboration.

Quelques éléments d'identification

Encerclez le numéro correspondant à votre identification.

-Statut:

1. Etudiant(e) à temps complet
2. Etudiant(e) à temps partiel

-Sexe:

1. Féminin
2. Masculin

-A quel groupe d'âge appartenez-vous?

1. Moins de 20 ans
2. De 20 à 25 ans
3. De 26 à 30 ans
4. De 31 à 40 ans
5. Plus de 40 ans

-Avez-vous déjà un degré universitaire?

1. Un certificat
2. Un baccalauréat
3. Pas encore de degré

-Si vous n'avez pas encore de degré, combien de cours avez-vous suivis à l'université jusqu'à maintenant?

1. Aucun cours
2. De 1 à 5 cours
3. De 6 a 10 cours
4. De 11 à 15 cours
5. Plus de 15 cours

Directive pour les 9 premières questions

Répondez à ces questions au meilleur de votre connaissance.

1. Donnez deux (2) façons par lesquelles vous identifiez un livre à la bibliothèque.

   a)_____

   b)_____

2. Si vous voulez trouver un livre particulier dans une bibliothèque, quel est l'élément qu'il vous faut pour le localiser précisément sur les rayons de la bibliothèque?

   _____

3. Quel est le nom du catalogue informatisé de la bibliothèque de l'U.Q.A.H.?

   _____

4. Citez deux (2) périodiques spécialisés dans votre domaine d'étude.

   a)_____

   b)_____

5. De quelle façon sont classés les périodiques à la bibliothèque de l'U.Q.A.H.?

   _____

6. Citez deux (2) index de périodiques spécialisés dans votre domaine d'étude.

   a)_____

   b)_____

7. Où, à l'intérieur de la bibliothèque de l'U.Q.A.H., les professeurs déposent-ils les documents susceptibles d'être très consultés par les étudiants?

   _____

8. Si la bibliothèque de l'U.Q.A.H. ne dispose pas d'un document que vous cherchez, qu'allez-vous faire?

_____

9. Comment se nomme la section d'une bibliothèque où vous pouvez trouver les encyclopédies, dictionnaires et annuaires?

_____

Directives pour les questions suivantes

-Veuillez répondre à ces questions avec le plus d'objectivité possible.

-Encerclez le numéro correspondant à votre réponse pour chacune des questions.

10. Combien de fois êtes-vous allé(e) dans une bibliothèque pour consulter de la documentation ou pour emprunter des livres, pendant la dernière session?

1. Aucune fois
2. De 1 à 5 fois
3. De 6 à 10 fois
4. De 11 à 15 fois
5. De 16 à 20 fois
6. Plus de 20 fois

11. En moyenne, combien de livres avez-vous lus par cours, pendant la dernière session?

1. Aucun
2. Un livre
3. Deux livres
4. Trois livres
5. Quatre livres
6. Plus de quatre livres

12. Combien de fois avez-vous consulté des encyclopédies ou dictionnaires spécialisés dans votre domaine, pendant la dernière session?

1. Aucune fois
2. Un ou deux fois
3. Trois ou quatre fois
4. Plus de quatre fois

13. En moyenne, combien d'articles de périodiques avez-vous lus par cours, pendant la dernière session?

    1. Aucun
    2. Un article
    3. Deux articles
    4. Trois articles
    5. Quatre articles
    6. Plus de quatre articles

14. Combien de fois avez-vous consulté des index de périodiques spécialisés au cours de la dernière session?

    1. Aucune fois
    2. Une fois
    3. Deux fois
    4. Trois fois
    5. Quatre fois
    6. Plus de quatre fois

15. Combien de fois avez-vous demandé de l'aide au personnel de la bibliothèque pour utiliser la bibliothèque au cours de la dernière session?

    1. Aucune fois
    2. Une ou deux fois
    3. Trois ou quatre fois
    4. Plus de quatre fois

16. Au cours de la dernière session, combien de fois êtes-vous allé(e) à la bibliothèque pour consulter les périodiques courants ou récents touchant votre domaine d'intérêt, et cela, pour votre seule information personnelle?

    1. Aucune fois
    2. Une fois
    3. Deux ou trois fois
    4. Quatre ou cinq fois
    5. Plus de cinq fois

17. Au cours de la session Hiver 1986, combien de fois avez-vous utilisé le service, à la bibliothèque, qui permet d'emprunter des documents provenant d'autres bibliothèques?

    1. Aucune fois
    2. Une fois
    3. Deux ou trois fois
    4. Quatre ou cinq fois
    5. Plus de cinq fois

18. Lorsque vous faites un travail de recherche documentaire, vous consultez en moyenne combien de sources de référence?

    1. De 1 à 3
    2. De 4 a 6
    3. De 7 à 9
    4. Plus de 9

19. Quelle importance accordez-vous à la bibliothèque comme ressource dans le cadre de vos études?

    1. Beaucoup d'importance
    2. Assez d'importance
    3. Peu d'importance
    4. Aucune importance

20. Comment considérez-vous le rôle de la documentation comme support dans le cadre de vos cours?

    1. Très important
    2. Assez important
    3. Peu important
    4. Pas du tout important

21. De façon générale, les professeurs à l'université vous incitent-ils à utiliser la bibliothèque?

    1. Très souvent
    2. Assez souvent
    3. Peu souvent
    4. Jamais

22. Lors de la dernière session, vous est-il arrivé de consulter à la bibliothèque un ouvrage ou un article de périodique suggéré (non obligatoire) par un professeur?

    1. Jamais
    2. Une fois ou deux
    3. Trois fois ou quatre
    4. Plus de quatre fois

23. Quelle importance accordez-vous à l'aide à l'usager, à la bibliothèque, dans le cadre de la recherche spécialisée?

    1. Beaucoup d'importance
    2. Assez d'importance
    3. Peu d'importance
    4. Aucune importance

24. De façon générale, je vais à la bibliothèque quand le professeur m'y oblige.

1. Absolument d'accord
2. Assez d'accord
3. Peu d'accord
4. Pas d'accord

Merci!

## APPENDICE C

## QUESTIONNAIRE [Avril]

Ce questionnaire vous est distribué dans le cadre d'une recherche sur la bibliothèque et la documentation. Nous vous remercions de votre collaboration.

Quelques éléments d'identification

Encerclez le numéro correspondant à votre identification.

-Statut:
1. Etudiant(e) à temps complet
2. Etudiant(e) à temps partiel

-Sexe:
1. Féminin
2. Masculin

-A quel groupe d'âge appartenez-vous?

1. Moins de 20 ans
2. De 20 à 25 ans
3. De 26 à 30 ans
4. De 31 à 40 ans
5. Plus de 40 ans

-Avez-vous déjà un diplôme universitaire?

1. Un certificat
2. Un baccalauréat
3. Pas encore de degré

-Si vous n'avez pas encore de diplôme, combien de cours avez-vous suivis à l'université jusqu'à maintenant?

1. Aucun cours
2. De 1 à 5 cours
3. De 6 a 10 cours
4. De 11 à 15 cours
5. Plus de 15 cours

Directive pour les 8 premières questions

Répondez à ces questions au meilleur de votre connaissance.

1. Donnez deux (2) façons par lesquelles vous identifiez un livre à la bibliothèque.

   a) _____

   b) _____

2. Si vous voulez trouver un livre particulier dans une bibliothèque, quel est l'élément qu'il vous faut pour le localiser précisément sur les rayons de la bibliothèque?

   _____

3. Quel est le nom du catalogue informatisé de la bibliothèque de l'U.Q.A.H.?

   _____

4. Citez deux (2) périodiques spécialisés dans votre domaine d'étude.

   a) _____

   b) _____

5. De quelle façon sont classés les périodiques à la bibliothèque de l'U.Q.A.H.?

   _____

6. Citez deux (2) index de périodiques spécialisés dans votre domaine d'étude.

   a) _____

   b) _____

7. Où, à l'intérieur de la bibliothèque de l'U.Q.A.H., les professeurs déposent les documents susceptibles d'être très consultés par les étudiants?

   _____

8. Comment se nomme la section d'une bibliothèque où vous pouvez trouver les encyclopédies, dictionnaires et annuaires?

_____

Directives pour les questions suivantes

-Veuillez répondre à ces questions avec le plus d'objectivité possible.

-Encerclez le numéro correspondant à votre réponse pour chacune des questions.

9. Combien de fois êtes-vous allé(e) dans une bibliothèque pour consulter de la documentation ou pour emprunter des livres, pendant la session Hiver 1986?

1. Aucune fois
2. De 1 à 5 fois
3. De 6 à 10 fois
4. De 11 à 15 fois
5. De 16 à 20 fois
6. Plus de 20 fois

10. En moyenne, combien de livres avez-vous lus par cours, pendant la session Hiver 1986?

1. Aucun
2. Un livre
3. Deux livres
4. Trois livres
5. Quatre livres
6. Plus de quatre livres

11. Combien de fois avez-vous consulté des encyclopédies ou dictionnaires spécialisés dans votre domaine, pendant la session Hiver 1986?

1. Aucune fois
2. Un ou deux fois
3. Trois ou quatre fois
4. Plus de quatre fois

12. En moyenne, combien d'articles de périodiques avez-vous lus par cours, pendant la session Hiver 1986?

    1. Aucun
    2. Un article
    3. Deux articles
    4. Trois articles
    5. Quatre articles
    6. Plus de quatre articles

13. Combien de fois avez-vous consulté des index de périodiques spécialisés au cours de la session Hiver 1986?

    1. Aucune fois
    2. Une fois
    3. Deux fois
    4. Trois fois
    5. Quatre fois
    6. Plus de quatre fois

14. Combien de fois avez-vous demandé de l'aide au personnel de la bibliothèque pour utiliser la bibliothèque au cours de la session Hiver 1986?

    1. Aucune fois
    2. Une ou deux fois
    3. Trois ou quatre fois
    4. Plus de quatre fois

15. Au cours de la session Hiver 1986, combien de fois êtes-vous allé(e) à la bibliothèque pour consulter les périodiques courants ou récents touchant votre domaine d'intérêt, et cela, pour votre seule information personnelle?

    1. Aucune fois
    2. Une fois
    3. Deux ou trois fois
    4. Quatre ou cinq fois
    5. Plus de cinq fois

16. Au cours de la session Hiver 1986, combien de fois avez-vous utilisé le service, à la bibliothèque, qui permet d'emprunter des documents provenant d'autres bibliothèques?

    1. Aucune fois
    2. Une fois
    3. Deux ou trois fois
    4. Quatre ou cinq fois
    5. Plus de cinq fois

17. Lorsque vous faites un travail de recherche documentaire, vous consultez en moyenne combien de sources de référence?

    1. De 1 à 3
    2. De 4 a 6
    3. De 7 à 9
    4. Plus de 9

18. Quelle importance accordez-vous à la bibliothèque comme ressource dans le cadre de vos études?

    1. Beaucoup d'importance
    2. Assez d'importance
    3. Peu d'importance
    4. Aucune importance

19. Comment considérez-vous le rôle de la documentation comme support dans le cadre de vos cours?

    1. Très important
    2. Assez important
    3. Peu important
    4. Pas du tout important

20. De façon générale, les professeurs à l'université vous incitent-ils à utiliser la bibliothèque?

    1. Très souvent
    2. Assez souvent
    3. Peu souvent
    4. Jamais

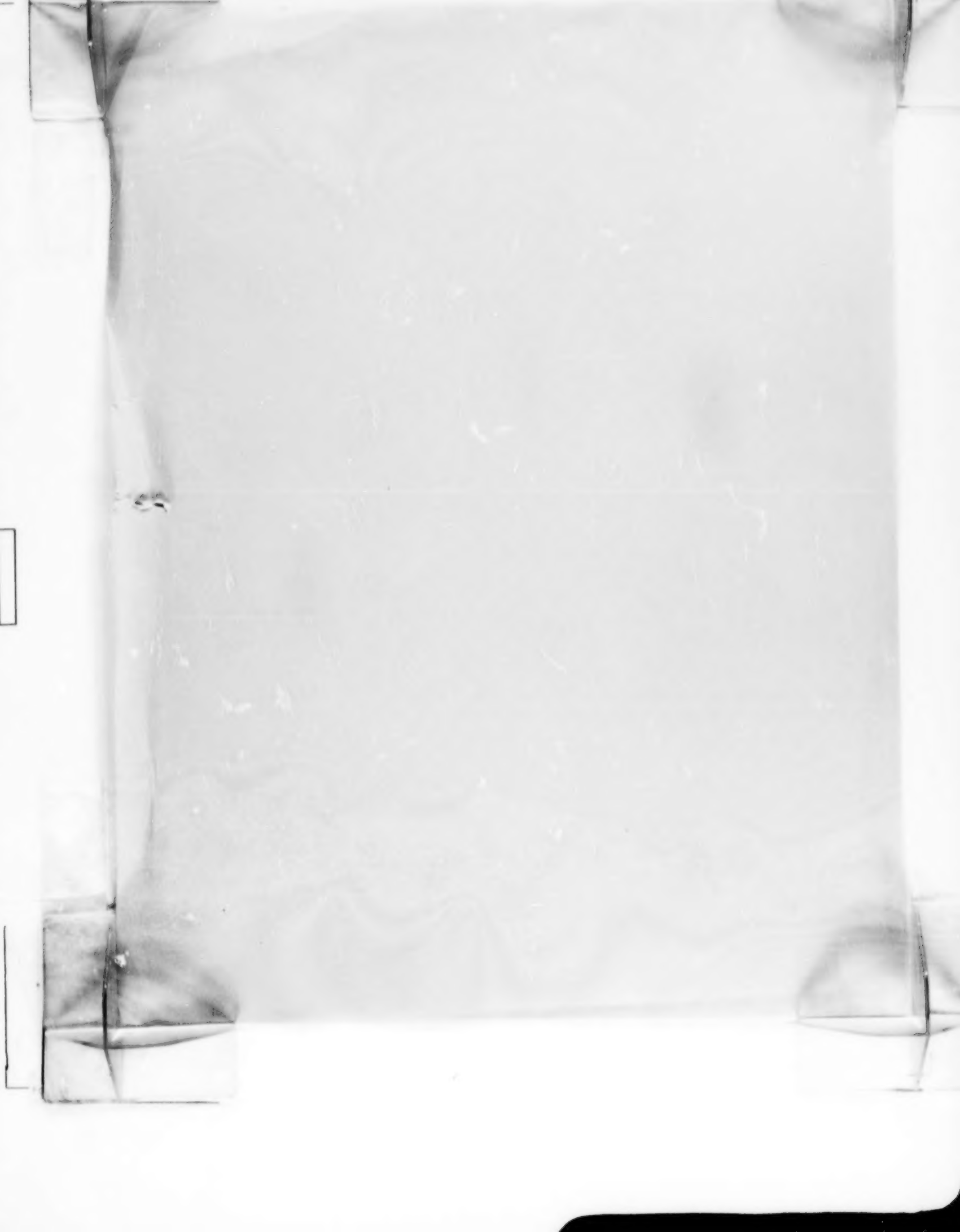
21. Lors de la session Hiver 1986, vous est-il arrivé de consulter à la bibliothèque un ouvrage ou un article de périodique suggéré (non obligatoire) par un professeur?

    1. Jamais
    2. Une fois ou deux
    3. Trois fois ou quatre
    4. Plus de quatre fois

22. Quelle importance accordez-vous à l'aide à l'usager, à la bibliothèque, dans le cadre de la recherche spécialisée?

    1. Beaucoup d'importance
    2. Assez d'importance
    3. Peu d'importance
    4. Aucune importance

23. De façon générale, je vais à la bibliothèque quand le professeur m'y oblige.

1. Absolument d'accord
2. Assez d'accord
3. Peu d'accord
4. Pas d'accord

Merci!